

PER A UN SISTEMA  
D'ENSENYAMENT  
NACIONAL CATALÀ

BASES, PROBLEMES I TENDÈNCIES



INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

BARCELONA, 1997



PER A UN SISTEMA D'ENSENYAMENT  
NACIONAL CATALÀ

BASES, PROBLEMES I TENDÈNCIES



INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS

PER A UN SISTEMA D'ENSENYAMENT  
NACIONAL CATALÀ  
BASES, PROBLEMES I TENDÈNCIES

A cura de  
JOAN TRIADÚ

Amb la col·laboració de  
FRANCESC PEDRÓ

BARCELONA  
1997

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP:

Per a un sistema d'ensenyament nacional català

A la part superior de la portada: Institut d'Estudis Catalans,  
Secció de Filosofia i Ciències Socials. – Bibliografia  
ISBN 84-7602-343-7

I. Triadú, Joan, ed. II. Pedró i Garcia, Francesc, ed.

III. Institut d'Estudis Catalans. Secció de Filosofia i Ciències  
Socials 1. Ensenyament – Catalunya – Congressos  
37 (467.1) (061.3)

Amb la participació de la Societat Catalana de Pedagogia.

Amb les col·laboracions de: Albert Arbós (Universitat de Girona), Joaquim Arenas (SEDEC), Lluís Busquets (Departament d'Ensenyament), Antoni Capella (Inspecció Tècnica d'Ensenyament), Otlia Defis (Universitat de Barcelona), Antoni Estradé (Universitat Autònoma de Barcelona), Adela Fonts (SEDEC), Jordi Galí (Societat Catalana de Pedagogia), Jordi Guixà (Line-Staff), Josep González-Agàpito (Universitat de Barcelona), Xavier Hernández (Universitat de Barcelona), Octavi Fullat (Universitat Autònoma de Barcelona), Joan Mestres (Societat Catalana de Pedagogia), Antoni Moga (Escola catalana), Francesc Pedró (Universitat Oberta de Catalunya), Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya), Jaume Sarramona (Universitat Autònoma de Barcelona), Ricard Torrents (Estudis Universitaris de Vic), Antoni Tort (Estudis Universitaris de Vic) i M. Carme Vidal (Universitat de Girona).

© Institut d'Estudis Catalans

Editat per l'Institut d'Estudis Catalans  
Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: març de 1997  
Tiratge: 600 exemplars

Imprès a Gràfiques Emegé  
Londres, 98. 08036 Barcelona

ISBN: 84-7283-343-7  
Dipòsit Legal: B-47.141-1996

## PRESENTACIÓ

*Jordi Galí i Herrera*  
*President de la Societat Catalana de Pedagogia*

El mes de maig d'enguany va ser presentat a la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans el treball que tenim a continuació. Exposarem la feina realitzada i, breument, el contingut del text, el senyor Joan Triadú, membre de la Secció i ponent de l'estudi, i el senyor Jordi Galí, president de la Societat Catalana de Pedagogia.

Aquest treball és el resultat d'una sèrie d'estudis, ponències i sessions realitzades per la Societat els dos darrers anys. Per tal de donar una idea de la seva gènesi i la seva realització, explicarem breument quina va ser la idea principal que va presidir l'estudi i com fou realitzat, i indicarem al final les sessions públiques dutes a terme al llarg dels dos cursos acadèmics.

Una característica fonamental de la Societat Catalana de Pedagogia és constituir un fòrum obert a tots els professionals de l'ensenyament que desitgin i puguin despendre una mica del seu temps, al marge de les preocupacions absorbents del dia a dia, en un diàleg, una posada en com, una trobada i una reflexió sobre la situació pedagògica i sobre els problemes de l'ensenyament i de l'educació en general en el nostre país.

La major part dels problemes educatius, i especialment en allò que tenen de més concret i immediat, són tractats habitualment en el lloc que els correspon, és a dir, en les institucions acadèmiques: facultats, instituts de ciències de l'educació, escoles de mestres, en les institucions i instàncies administratives vinculades o dependents del Departament d'Ensenyament i en associacions de docents creades amb finalitats diverses i determinades i d'acord amb uns paràmetres en general força ben definits.

Aquesta praxi de la reflexió educativa versa en general, com hem indicat, sobre allò que de més concret i immediat preocupa i ocupa la consciència de cadascú, i en el lloc precís on és. I és versemblant, per tant, que una certa visió global o uns certs plantejaments de fons quedin, si no exclosos, en un segon terme, fora dels àmbits i dels objectius immediats de reflexió i d'actuació.

Fou tot considerant aquestes coses (i per un altre motiu que tot seguit explanarem) que

This One



XB2H-PUX-EPNY

va semblar a la Junta Directiva de la Societat que seria bo de pensar una mica més enllà — tot deslligant-nos tant com sigui possible del pes condicionant de la realitat present— en el lligam actual de les dues realitats, «ensenyament» i «Catalunya», i en els desiderata de les relacions entre elles.

He dit abans «deslligant-nos tant com sigui possible del pes condicionant de la realitat present» i potser he d'explicar una mica aquesta expressió. És evident que no podem deslligar-nos de la realitat quant a l'acció. Però sí que podem fer-ho quant al pensament. Moltes vegades el fet de saber que, ara i aquí, no podem fer una determinada cosa, o que un cert objectiu és impensable que pugui ésser assolit en les circumstàncies actuals, ens indueix a creure que aquesta cosa o aquest objectiu no poden ser pensats i rebutgem de reflexionar-hi, condicionats per l'«ara i aquí» que som incapaços d'apartar de la nostra ment. Hem intentat en aquest treball, precisament, que l'ara i aquí no condicionés excessivament el nostre pensament.

L'altre motiu que ens va incitar a emprendre la feina va ésser el fet que, feia ben poc, l'Institut havia publicat un escrit breu però molt dens, resultat d'una reflexió realitzada en el si de la Secció de Filosofia i Ciències Socials: «El sistema d'ensenyament a Catalunya: problemes i perspectives». S'estudiaven especialment en aquest text els temes de la qualitat de l'ensenyament, la crisi de les humanitats i la catalanitat de l'ensenyament. Era un excel·lent punt de partida.

És evident que un treball així era molt ambiciós. Massa ambiciós, sobretot si considerem que havia de ser dut a terme per persones que ja van prou carregades amb la seva feina de cada dia. Teníem molt clar que no era possible tocar tots els temes, i menys encara tocar-los tots amb la mateixa profunditat, en els dos cursos acadèmics que ens havíem donat de temps. Però ens llançarem una mica a l'aventura i a la ventura, a veure fins on arribàvem.

Va semblar-nos també, i no crec que ens equivoquéssim, que convenia que el treball quedés obert a molts participants; per això vàrem fer una crida a tots els membres de la Societat. A les sessions de treball l'assistència va ésser francament notable, i les intervencions molt nombroses; no ha estat possible recollir-les totes, però des d'aquesta presentació vull agrair en nom propi i dels meus companys de Junta la participació i l'interès de tots els assistents.

Vàrem demanar també la col·laboració a persones amb una rellevància específica i reconeguda. Ens va semblar convenient que la seva intervenció en determinats temes, problemes o sessions, fos totalment lliure, no tenien cap mena de condicionament segons un pla on haguessin d'encaixar-se. De fet, el pla general del treball, després d'alguns assaigs, va quedar reduït a una simple enumeració de temes fonamentals. No *tots* els temes fonamentals, potser, però sí un bon grapat de punts essencials.

Aquesta circumstància és important per comprendre la manca d'estructura *externa* del text. Insisteixo en la paraula externa perquè em penso que, d'estructura interna, sí que n'hi ha, i molta: tot el que es diu convergeix al final en les mateixes constatacions i recomanacions.

I si el lector comença a llegir-nos, precisament, per les conclusions i recomanacions finals, s'adonarà de fins a quin punt aquest conjunt de reflexions, d'origen i autors tan diver-



sos, és més que cap altra cosa la constatació d'una sèrie de fets —potser intuïts ja per molts de nosaltres d'una manera més o menys boirosa—, i la indicació de quins semblen ésser els camins més correctes per tal d'avançar vers un sistema d'ensenyament, a Catalunya, que sigui plenament català, nacional i nostre.

Tenim dues característiques, doncs, que no s'han d'oblidar per a comprendre bé les pàgines següents. D'una banda, un pretès distanciament mental dels condicionants de la situació actual, un distanciament que havia de permetre pensar i expressar-se amb tota llibertat. De l'altra, l'absència d'una detallada planificació prèvia, acurada i previsor, que hauria coartat també d'una manera o altra la llibertat de pensament i d'expressió dels ponents.

Però encara n'hi ha dues més, de característiques, que s'han de tenir presents per a copsar bé la feina feta: una *ad extra*, cap enfora; l'altra *ad intra*, de cara a dins. Cap a fora cal tenir present el següent: no s'han defugit, al contrari, les comparacions i les correlacions amb el que passa més enllà del nostre àmbit nacional. Un dels mèrits d'aquestes pàgines és, crec jo, justament que no ens hem tancat i quedat a casa nostra, estudiant els problemes només a partir del que està passant a Catalunya com si la resta del món no existís. Al revés, hem procurat obrir-nos tant com hem pogut als fenòmens educatius generals; uns fenòmens que compartim d'una manera molt específica amb els països europeus, i d'una manera més genèrica amb tots els països, societats i àmbits que s'acostumen a considerar desenvolupats.

Cap a dins, i em penso que aquest és un altre dels grans mèrits del treball, hem de tenir present la següent característica: l'esforç per a una anàlisi acurada, objectiva, serena i asèptica de la política i la legislació educativa que afecta Catalunya des de l'inici de la democràcia. Aquesta anàlisi constitueix probablement una de les visions de conjunt més completes que hi ha sobre el tema, una de les més globalitzadores i generalitzadores, i té, a més, el gran valor de no emetre judicis de valor, i excuseu la redundància.

I no vull dir amb això que no calgui fer judicis de valor sobre la política i la legislació educativa dels darrers vint anys. *Cal fer-ne*, i a més cadascú n'ha de fer des del *seu* punt de vista. Però creiem que aquesta acció no correspon a una Societat que, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, una vegada salvada la catalanitat i la seriositat en la feina, queda lliure de qualsevol compromís amb qualsevol moviment social o polític. Creiem que l'aportació d'aquest text dóna precisament uns materials *valuosos* per a poder fer judicis de *valor*.

Queda una darrera consideració a fer: a qui pot ser útil aquest treball?, a qui va dirigit?, a qui pot interessar? Jo em penso que la resposta correcta a aquestes preguntes és que el contingut d'aquestes pàgines està perfectament a l'abast de qualsevol persona mitjanament culta que s'interessi pel tema genèric i pels punts específics que hi són tractats. No hi ha llargs desenvolupaments erudits o abstrusos, comprensibles només per especialistes. És interessant, certament, per als especialistes, que hi poden trobar visions globals que els portin més enllà de l'horitzó habitual de la seva especialitat. És també interessant per als polítics, que hi poden trobar elements per a conèixer millor la realitat docent en el nostre món i a casa nostra i poden assabentar-se amb una certa facilitat d'allò que es cou arreu i sobre què pensen de certs fets i situacions els que tenen per missió pensar sobre aquests fets i situacions. I caldrà passar del coneixement a la planificació que, en educació, ha de mirar sempre el mitjà i el

llarg termini i tenir molt present l'evolució passada recent. També és un llibre interessant i útil per al públic en general, a qui pot començar a familiaritzar amb unes problemàtiques que de vegades li queden molt lluny però que, en darrer terme, no són excessivament complicades ni tècniques.

De bell començament, aquest treball va anar caminant en paral·lel i després es va integrar amb un altre treball en curs, el que estaven realitzant Adela Fonts i Antoni Moga sobre «Els mestres i la dimensió nacional de l'ensenyament». Un treball que queda perfectament encaixat en el capítol que hem intitulat «El paper dels docents». Ells foren els dos ponents principals d'una de les sessions generals de treball, i els resultats de l'àmplia enquesta empresa, que varen ésser publicats en *abstract*, resultaren molt reveladors i de gran utilitat.

Al final del procés ens vàrem trobar amb una quantitat força considerable de material. El problema que es presentava aleshores era doble: «com» ordenar-lo i lligar-lo i «qui» se n'encarregaria i en prendria la responsabilitat. El senyor Francesc Pedró va resultar ésser la solució a tots dos problemes. D'una banda, la temàtica que ell havia treballat d'una manera específica podia servir com a fil conductor de la feina. A més, en va acceptar la responsabilitat, fet especialment d'agrair ja que la seva situació professional i les tasques que tenia encomanades en el món docent català en aquell moment eren noves i innovadores, complexes i absorbents. Cal citar, doncs, d'una manera especial el seu nom perquè tots li devem que aquests materials hagin arribat a veure la llum. És també l'autor de la interessant bibliografia final.

Els noms dels col·laboradors i autors consten, en cada una de les exposicions i capítols. Les intervencions en sessions obertes no han pogut ésser recollides en la seva totalitat, com he indicat abans, per manca d'espai. Reitero l'agraïment de la Junta envers tots els col·laboradors i participants a les sessions de treball. D'una manera especial, vull remarcar el que devem al senyor Joan Triadú, que sempre ens ha atès i dirigit en les nostres consultes amb la seva disponibilitat i eficiència habituals. Finalment, he de regradar Eumo Editorial, el senyor Ricard Torrents i el senyor Josep González-Agàpito (i a través d'ell la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans) per les gestions realitzades i que han permès l'edició d'aquests textos.

## OBJECTIU DE L'ESTUDI

Teniu a les mans la síntesi d'un estudi que ha pretès establir, des de la perspectiva de la pedagogia, les bases d'un sistema d'ensenyament nacional català. És a dir, a partir de la suma de les aportacions de les diferents ciències de l'educació i tenint en compte la tradició pedagògica i l'especificitat nacional catalana, pretenem contribuir a aclarir fins a quin punt l'actual sistema d'ensenyament a Catalunya compleix la seva funció amb una plena voluntat normalitzadora respecte de la identitat del país.

Amb aquest objectiu, l'estudi se centra en quatre grans elements:

- les tendències de l'educació a Europa;
- la capacitat política i administrativa de la Generalitat en matèria educativa;
- els problemes d'adequació dels continguts de l'ensenyament: la seva qualitat, la crisi de les humanitats i la catalanitat de l'ensenyament, i
- el paper dels docents.

## METODOLOGIA EMPRADA

La metodologia utilitzada en aquest estudi s'ha centrat en dos tipus de treballs complementaris:

- d'una banda, sessions restringides i també sessions públiques de debat a l'entorn de diferents ponències preparades per socis i sòcies o bé per experts en els diferents temes;
- d'altra banda, treballs d'investigació dirigits per membres de la Societat Catalana de Pedagogia.

Les pàgines que segueixen representen només un intent de sintetitzar la riquesa de perspectives aconseguida, tant de les ponències i dels debats com dels treballs d'investigació.

Deixem constància que aquest estudi no haguera estat possible sense la col·laboració i el finançament de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, a la qual la Societat Catalana de Pedagogia agraeix el suport i l'interès per la marxa d'aquests treballs.

# **LES TENDÈNCIES DE L'ENSENYAMENT A EUROPA**

*Francesc Pedró*



El referent remot per a la nostra anàlisi el constitueix la doble voluntat política de proveir, d'una banda, i de controlar, de l'altra, l'educació que han de rebre els ciutadans d'un estat modern. Les raons subjacents a aquesta voluntat política són múltiples i ja han estat objecte d'anàlisi a d'altres indrets.<sup>1</sup>

Pràcticament des que, al segle XVIII, Prússia<sup>2</sup> va començar a atraure l'atenció d'un nombre creixent d'educadors i de polítics pels seus avenços considerables en matèria d'escolarització pública fins a mitjan nostre segle, el paper de l'estat en matèria d'educació no ha parat de créixer. Probablement la màxima expressió d'aquest creixement va arribar amb l'adveniment de l'anomenat *estat del benestar*, una espècie de *Leviathan* de bon cor i un xic auto-complaent, dos dels braços més poderosos del qual eren la sanitat i l'educació públiques. Des de mitjan nostre segle fins avui dia, l'evolució ha estat ben diferent. I la que es preveu per al futur més immediat continua una línia alternativa semblant.

En efecte, fins a mitjan dècada dels anys setanta predominava a Europa i als Estats Units una concepció segons la qual l'estat havia d'esdevenir el proveïdor d'educació formal per excel·lència —i, en general, de tots els serveis anomenats públics— per a la totalitat dels ciutadans, sense cap altre cost per a ells que els impostos i amb l'horitzó de la igualtat d'oportunitats. Això no obstant, avui dia, només uns quinze anys després, als mateixos països prevalen unes altres concepcions sobre el paper de l'estat en la provisió dels serveis públics. S'ha dit i repetit amb escreix que l'estat del benestar ja no existeix, i s'argumenta, paradoxalment, que ha deixat d'existir per raó d'estat, perquè els estats europeus veuen proper el moment en què quedaran exhausts si no posen fre a la despesa pública, dos dels grans focus de la qual són el sistema sanitari i de pensions i, per descomptat, el sistema educatiu.

1. Convé de recordar aquí tres de les obres més significatives referent a això, especialment pel que fa al paper de l'estat: Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington i Londres: Indiana University Press, 1979; Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage, 1979, i Carlo M. Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel, 1983.

2. El 1717 el rei Frederic Guillem I, sens dubte influït pel pietisme, va donar un impuls sense precedents a l'ensenyament públic per mitjà d'un decret que prescrivia que «a tot arreu on existeixin escoles, els pares han de ser obligats, sota un rigorós càstig, a enviar-hi llurs fills, per mitjà del pagament de dos *Dreier* com a retribució escolar a la setmana i hi assistiran diàriament a l'hivern i un o dos cops per setmana a l'estiu per tal que no oblidin completament el que hagin après a l'hivern». Extret de Lorenzo Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1969, p. 154.

En resum, el paper de l'estat en els sistemes educatius de l'Europa comunitària ha anat canviant des de mitjan nostre segle. Avui, l'estat cerca un nou repartiment de responsabilitats en el marc del qual es reservarà sens dubte una funció avaluadora, introduirà noves concepcions sobre el que són els serveis públics i adoptarà fórmules per a gestionar-los que, més que noves, han de ser considerades estranyes a la cosa pública perquè han estat fins ara les pròpies i exclusives de la gestió empresarial privada. Com veurem, en aquesta mutació han confluït diferents factors que van des d'una demanda més gran de descentralització i de participació en l'administració i la gestió dels sistemes educatius, tant des de les autoritats locals com, en general, dels integrants principals de la comunitat educativa (professors, famílies i estudiants), fins al canvi en els paradigmes que regeixen les concepcions de l'estat i del govern dels sistemes educatius.

#### UN NOU CONTEXT PER A LES POLÍTIQUES EDUCATIVES EUROPEES

Als països europeus l'estat continua essent, de molt, el principal proveïdor d'educació; no només, és clar, del servei públic de l'educació sinó, en termes molt més generals, de tota l'educació escolar. És, doncs, el principal empresari del sector educatiu. Però també és, alhora, el rector, en el sentit més ampli del terme, del conjunt del sistema educatiu i, per consegüent, tant dels centres que en depenen directament i dels quals n'és, en certa manera, l'empresari, com d'aquells altres centres que són d'iniciativa privada, siguin o no finançats totalment o en part amb fons públics. En aquesta mesura, es configura com el garantidor que tota l'educació s'até a allò prescrit pels principals textos legals —generalment, les constitucions, les cartes magnes i les lleis bàsiques de l'educació— pel que fa als objectius i, també a la majoria de països, pel que fa als continguts i als mètodes. Per a fer-ho disposa d'un cert nombre d'instruments que li atorguen un poder directe i indirecte sobre el sistema educatiu, com poden ser ara, per exemple i respectivament, la inspecció escolar i la formació i certificació del professorat.<sup>3</sup>

És evident, però, que el context d'aquests sistemes educatius està canviant. Ara per ara, la principal nota distintiva d'aquest context la constitueixen els efectes de la doble crisi patida des de mitjan anys setanta fins avui. Es tracta, per un costat, d'una crisi conjuntural dels sistemes educatius, però, per l'altre, també d'una crisi global, contextual i dels sistemes socials.

3. Aquesta qüestió de l'educació com a pilar de l'estat del benestar és desenvolupada amb profunditat a l'obra de Keith MacMillan, *Education Welfare. Strategy and Structure*. Londres i Nova York: Longman, 1977. Les connexions entre l'estat del benestar i l'educació es desenvolupen a G. R. Grace, *Education: Commodity or Public Good?* Wellington: Victoria University Press, 1988 i, especialment pel que fa a les implicacions educatives de la crisi de l'estat del benestar, a H. Lauder, *Education, Democracy and the Crisis of the Welfare State*. Christchurch: University of Canterbury Press, 1987.

4. Una aportació interessant a aquestes anàlisis, per la diversitat de perspectives que s'hi inclouen, la constitueix l'obra de Ian McNay i Jenny Ozga (eds.), *Policy-Making in Education. The Breakdown of Consensus*. Oxford:



La conjunció d'ambdues crisis aporta un nou context en el qual l'estat ha de reformular el seu paper.<sup>4</sup>

Pel que fa a la crisi econòmica, els seus efectes més directes sobre els sistemes educatius es manifesten, sens dubte, en la reducció de la despesa pública. Però també hi ha altres efectes, indirectes, no tan obvis i que tenen a veure amb la manera com aquesta despesa es fa. D'una banda, en una època de crisi no només es redueix la inversió pública, sinó que es fa més necessari establir prioritats. Des de la perspectiva actual, l'època de grans inversions en educació, en capital i recursos humans, que van ser els anys seixanta i principis dels setanta, sembla haver deixat la impressió que el sistema educatiu és un pou sense fons, que mai no pot omplir-se i on mai no n'hi ha prou per respondre a unes demandes, quantitatives i qualitatives, sempre creixents.

La pregunta que els polítics i els administradors sembla que es facin, més o menys en secret, és: on són els resultats d'aquelles inversions milionàries? No obstant això, aquestes preguntes acostumen a amagar segones intencions i atacs indirectes, per exemple, als defensors de polítiques que insisteixen a mantenir els nivells de despesa pública en educació o als que advoquen per la rellevància de la investigació educativa.<sup>5</sup>

En aquest context, la despesa pública en educació ha de competir, en el si d'un mateix estat, amb altres possibles inversions els resultats de les quals semblen estar molt més a l'abast, ser molt més visibles i, en última instància —diuen—, molt més necessàries a curt termini. Els darrers anys, l'educació ha deixat de ser «la prioritat de les prioritats» i han ocupat el seu lloc, quasi d'una forma successiva, altres preocupacions com ara l'atur, especialment en el cas dels joves, la protecció social i la recuperació econòmica. L'envelliment de la població, especialment a Europa, tindrà, a més, una gran importància a mig i llarg termini.

Un estudi prospectiu de l'OCDE<sup>6</sup> prediu que, els propers cinquanta anys, el cost total de la despesa social augmentarà d'un terç, en termes reals, suposant que el volum i l'escala dels beneficis siguin constants i que la despesa augmenti o minvi en proporció al nombre de beneficiaris. Aquest augment global d'un terç —i això és el que veritablement esdevé preocupant— amaga greus desigualtats entre els sectors afectats: enfront d'un augment del 40% en la despesa sanitària i del 100% en el cost de les pensions, apareix una disminució del 15% de la despesa en prestacions familiars i del 20% en educació. Mai fins ara ningú no havia gosat imaginar que arribaria el dia en què la despesa pública en educació es reduiria tant. Fins a quin punt aquesta disminució de la despesa pública en educació es traduirà en una retallada

---

Pergamon Press, 1985. La influència dels aspectes econòmics sobre l'evolució recent dels sistemes educatius és desenvolupada a l'obra *Education and the Economy in a Changing Society*. París: OECD, 1989 i, més recentment, a la de Mark B. Ginsburg (ed.), *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology and the State*. Nova York: Garland, 1991.

5. Així es demostra a Gerald Grace, «The New Right and the Challenge to Educational Research», *Cambridge Journal of Education*, 21:3 (1991), p. 265-275 i a E. R. House, «Gran política, petqueña política», *Cuadernos de Pedagogía*, 202 (1992), 51-57.

6. Vegeu *The OECD Observer*, 148, octubre-desembre 1987.

de les prestacions o bé obeeix, per contra, a l'estalvi aconseguit administrant-les d'una altra manera és quelcom molt més difícil de predir.

Fins i tot en un context de crisi les demandes educatives —per exemple, millor educació durant més temps— segueixen llur pròpia lògica d'escalada i no paren de créixer. L'estat està, en una situació com aquesta, sobrecarregat<sup>7</sup> de necessitats a les quals ha de donar sortida i en una conjuntura econòmica que no permet de fer-ho amb totes de la mateixa manera. Davant la perspectiva de deixar exhaust el Tresor, la solució lògica consistirà, doncs, a establir prioritats per a la despesa pública. Aquestes prioritats poden fixar-se prenent com a base diferents criteris. Un dels criteris possibles és la rendibilitat de les inversions prèvies, és a dir, els resultats obtinguts per cada sector d'inversió. El sector educatiu ofereix rendibilitat essencialment a llarg termini, la qual cosa el fa poc atractiu a qui desitja presentar sobretot resultats a curt termini.

Probablement, el paradigma que millor defineix les reformes introduïdes als sistemes educatius europeus a partir de la primera crisi socioeconòmica és el de l'anomenada *responsiveness*, que podríem traduir com la recerca constant d'una millor adequació dels processos i productes educatius a les necessitats del context. Sota aquest paradigma —el de respondre millor—, les reformes educatives han tendit a fomentar des de la descentralització o la participació en el govern de l'escola dels diferents agents implicats fins a l'autonomia dels centres escolars, que és el concepte que més bé encarna el tipus de tendències reformistes auspiciades pel paradigma de la *responsiveness*.

Ara bé, els efectes de la darrera crisi conjuntural econòmica han estat molt més importants que una simple reducció monetària o percentual perquè han implicat una nova concepció del paper de l'estat en la provisió dels serveis públics i, sens dubte, sota un nou *ethos*: el de l'*accountability*, és a dir, de la rendició de comptes, de l'auditoria i de l'avaluació de resultats. Aquest *ethos* apareix, a més, en un moment en què els contribuents mostren llur insatisfacció pel deteriorament dels serveis públics, que no s'atribueix només a factors com ara la pèrdua de poder adquisitiu dels funcionaris, i llur consegüent descontent i desinterès, sinó a la incapacitat de l'estat —hi ha qui diu que congènita— per a dispensar aquests serveis de forma satisfactòria, eficaç i eficientment. La privatització apareix com una recepta alternativa i que alguns prenen com una *panacea* que aportarà una millor qualitat a un cost més baix. És clar que hi ha qui es refereix a la privatització, sense més, de serveis públics concrets com ara la sanitat o l'ensenyament, i també hi ha qui, més aviat, defensa l'adopció de criteris pro-

7. L'expressió «estat sobrecarregat» fou encunyada a l'obra de F. Guy Peters i R. Rose, *The Overloaded State*. Londres: Sage, 1977, on s'analtzaven amb profunditat algunes de les tesis que s'exposen aquí. Altres autors, fent referència al mateix fenomen, s'estimen més parlar d'una «sístole de recursos i d'una diàstole de necessitats a cobrir». Tant si és a causa d'una sobrecàrrega o d'un estrès, el resultat pot ser, tard o d'hora, l'infart de l'Estat del Benestar.

8. Les transformacions del context dels països europeus i els efectes d'ajustament sobre llurs sistemes educatius han estat estudiades, de forma força encertada, per Ingemar Fägerling i Britt Sjöstedt, «Planeamiento y gestión de la educación en Europa: tendencias y desafíos», *Perspectivas*, 77 (1991), p. 93-108, i a T. Husén; A. Tuijnman i W. D. Halls (eds.), *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press, 1992, així com també a Francesc Pedró, «Tendencias de la educación europea: tradición e innovación». *Investigación y Ciencia*, 195 (1992), p. 78-87. Pel que fa estrictament a les transformacions tecnològiques i llur impacte sobre els sistemes educatius, vegeu Francesc Pedró (coord.), *Noves tecnologies, noves profes-*

pis de l'empresa privada per a l'administració i gestió d'aquests mateixos serveis públics, incloent-hi la progressiva introducció del concepte de competitivitat.<sup>8</sup>

La segona crisi és de caràcter estructural, d'ajustament dels sistemes educatius a un nou context social, econòmic i tecnològic i, en certa mesura, també demogràfic. No cal insistir aquí en la transcendència dels canvis socials produïts les dues darreres dècades a Europa (des dels canvis en la concepció de la família fins a la incorporació de la dona a la vida activa), ni en la importància del progrés tecnològic i la generalització de les aplicacions de les noves tecnologies, ni en la forma en què aquest mateix factor i també altres factors han contribuït a canviar els perfils professionals, ni tampoc, finalment, en les implicacions del procés d'internacionalització i mundialització de l'economia. Només destacarem dos fenòmens per llur especial significació per a la política educativa: la deriva de les concepcions socials cap a postures especialment crítiques amb l'estat i que exigeixen una més gran participació social en el sistema educatiu, i, en segon lloc, l'impacte de l'atur juvenil, que ve a demostrar la impossibilitat de regir el sistema educatiu, especialment pel que fa a l'àmbit de la professionalització i de la qualificació, d'esquena als agents econòmics i productius.

Cal preguntar-se si aquests raonaments i estratègies són patrimoni exclusiu d'uns determinats governs, concretament els de tarannà neoliberal o conservador. La resposta, pel que fa a Europa, és negativa. Val a dir que els governs conservadors i neoliberals, especialment als països amb estructures polítiques descentralitzades, van reaccionar més ràpidament i van adoptar mesures correctores d'una manera més diligent davant dels primers símptomes d'alarma. Però avui dia les estratègies són també comunes als governs socialdemòcrates, tot i que a llurs exposicions de motius apareguin matisos poc o molt diferents. El producte resultant és, també en el terreny educatiu, força semblant i equivalent.

Tot seguit veurem com aquests dos paradigmes (*responsiveness* i *accountability*) complementaris, successius en el temps i, en alguns casos, contraposats ens permeten d'explicar i interpretar força bé la majoria de les reformes educatives europees dels darrers anys.

#### EL PARADIGMA *RESPONSIVENESS*

De quina manera les tesis que s'acaben de descriure es reflecteixen en el que s'ha esdevingut recentment i s'està esdevenint als sistemes educatius dels països objecte d'aquest estudi constitueix el centre d'atenció de les pàgines següents. S'hi discuteixen alguns dels desen-

sions. *Les noves tecnologies i els seus efectes sobre l'ocupació i la formació en diversos sectors de l'activitat econòmica, a Catalunya i a Europa*. Barcelona: INCANOP, 1990.

9. Aquest mot és difícil de traduir d'una forma genuïna. Bo i així, ens hi podem aproximar si l'entendem com la voluntat i la capacitat de donar *resposta* immediata a les necessitats de l'entorn. Si hom pogués inventar termes fàcilment, podríem traduir-lo per *responsivitat*. Obviament, la millor forma que un centre escolar sigui *responsiu* no és altra que la de deixar-lo gaudir de la màxima autonomia curricular, econòmica i de plantilles. Ara bé, això vol dir diversitat de centres i de projectes educatius. I té un preu.

volupaments més notables amb relació a quatre línies fonamentals de reforma dels sistemes educatius sota el paradigma de la *responsiveness*<sup>9</sup>: la descentralització, la participació social en el govern dels sistemes educatius, l'obertura als agents econòmics i, en darrer lloc, l'autonomia dels centres escolars. Totes quatre línies, com ja es pot veure d'una forma intuïtiva, tendeixen a acostar la presa de decisions relatives als processos i als productes educatius als usuaris, en el sentit més ampli de la paraula. Això significa ampliar l'espai de què disposen aquests usuaris per a participar o per a modular la tasca que duu a terme l'escola, fins arribar a la màxima autonomia possible. Però, com veurem més endavant, el contrapunt d'aquest paradigma és l'*accountability*.

### Descentralització i redistribució del control estatal: poder central *versus* poder local

La primera d'aquestes línies es refereix a la redistribució de poder entre el centre i la perifèria. La qüestió és molt més important del que sembla de primer, perquè molts països que podrien presentar-se inicialment com a centralitzats tenen, de fet, formes d'administració local, i, en canvi, altres països amb una tradició regionalista o localista pateixen molta pressió en favor de la centralització. S'arriba al punt que hi ha qui pensa que és imprudent afirmar de manera categòrica que un sistema d'administració de l'educació és o bé centralitzat o bé descentralitzat. L'assignació de responsabilitats a la formulació, adopció i implementació de les polítiques és particular per a cada nivell i per a cada modalitat de l'ensenyament. El fet és que, força abans de l'onada de reformes que va passar per sobre d'Europa durant la dècada dels anys vuitanta, a molts països europeus ja s'havia desenvolupat una tendència vers la descentralització.

En realitat, el concepte de descentralització dels poders de decisió i de gestió ja era present des dels anys vuitanta tant en el món empresarial com en el de certs sectors gestors dels serveis públics. Com és habitual, el sector educatiu va trigar molt de temps a ser sensible a aquest canvi de paradigma, tan profund. Tot i així, l'estat, enfront de les dificultats d'implementació de polítiques i estratègies com més va més complexes, va decidir finalment de redistribuir el poder entre el centre i la perifèria en nom de l'eficàcia de les accions educatives i, en el fons, esperant d'alleugerir en la mesura que es pogués el pes feixuc de les despeses econòmiques de les quals eren responsables exclusivament les autoritats centrals.

No sempre és fàcil percebre quan ens trobem davant d'un sistema centralitzat i quan no. És més senzill plantejat en abstracte que no pas en la pràctica. Així, per exemple, a alguns països europeus el pes tan fort que s'ha concedit als municipis en matèria d'ensenyament primari fa que no pugui parlar-se pròpiament d'estructura administrativa centralitzada. Aquest és el cas, per exemple, de Dinamarca i Holanda, on totes les escoles estatals de nivell primari —deixant de banda les privades— són, de fet, mantingudes i dirigides per les autoritats municipals. També seria poc adient, probablement, parlar de centralització en un país com ara Irlanda, atès el pes considerable que té la iniciativa no estatal en el nivell primari.

Itàlia va començar el 1970 un procés de regionalització administrativa que, malgrat tot, no ha tingut per ara gaires conseqüències en l'àmbit educatiu, amb l'excepció de la formació professional, del tot regionalitzada. Els anomenats *provveditori agli studi* que hi ha a les províncies tenen funcions que, tot i havent augmentat els darrers temps, continuen essent delegades i executives. A França, totes les decisions fonamentals relatives a l'ensenyament obligatori (plans d'estudis, nomenaments de professorat i de personal directiu i de la inspecció, localització de les escoles, etc.) parteixen del Ministeri de l'Educació Nacional, tot i que un moviment relativament recent de desconcentració funcional ha fet que guanyin importància el Departament i l'Inspecteur d'Academie, director dels serveis departamentals d'ensenyament. S'ha reconegut alhora un espai per a la presència de les llengües minoritàries, com ara l'euskera o el català, encara extremadament reduïda.

La tradició d'autonomia municipal també ha estat una constant a Bèlgica, malgrat el fet que la Constitució del 1831 i la legislació posterior la van desconeixer en bona mesura. A aquesta tradició de caràcter localista, s'hi han afegit més tard les reivindicacions lingüístiques. La situació no pot considerar-se encara completament estabilitzada, però és clara la tendència a una més gran descentralització tant a través dels poders públics subordinats (províncies, municipis) com a través de les dues comunitats (flamenca i valona), cadascuna de les quals té el seu corresponent Consell Cultural i Ministeri d'Educació. Això no obstant, alguns aspectes organitzatius substancials (com ara les línies bàsiques dels plans d'estudis, els salaris, la política de subvencions als centres privats, etc.) continuen centralitzats. Bèlgica es troba, doncs, a mig camí en un procés de franca federalització, i el sistema educatiu reflexion actualment tant aquestes tendències com les resistències que originen.

A l'Europa meridional, l'indret on s'està vivint un procés de canvi administratiu més substancial és l'Estat espanyol. Tot i conservant encara avui una estructura administrativa bàsicament centralitzada, l'educació, en tots els seus nivells, ja ha estat objecte de transferència a les administracions autònomes (com ara Catalunya, el País Basc, Galícia, Andalusia i València) i, en principi, altres comunitats autònomes també esperen que els sigui transferida. A tots els governs autònoms —o regionals— hi ha una conselleria o departament d'educació —que fa de ministeri regional— i algunes han creat un aparell administratiu propi de cert gruix, generalment de tarannà centralitzador. Això no obstant, el Ministeri d'Educació i Ciència, central, continua conservant responsabilitats crucials pel que fa a l'ordenació general del sistema educatiu, al currículum, a l'alta inspecció, etc.

Naturalment, aquí i arreu d'Europa els problemes pendents de solució són encara molts.<sup>10</sup> A qui s'ha d'atorgar més poder? Qui hauria de ser el principal destinatari de la transferència de responsabilitats: les autoritats regionals o locals, els centres d'ensenyament com a tals, els claustres o els equips docents o, tal vegada, els mateixos docents a títol individual? Si

10. D'aquesta tendència anterior a la dècada dels vuitanta, se'n fa ressò l'estudi de Juan Monreal i Antonio Viñao, *Modelos de administración educativa descentralizada. Su aplicación a la región de Murcia*. Múrcia: Universidad de Murcia, 1982. Com ja indica el títol, es tracta d'un estudi que defineix models teòrics, però amb gran quantitat d'exemples de tot el món. Una perspectiva més aprofundida, sobre la base d'estudis de casos, la subministra millor l'obra de Jon Lauglo i Martin McLean (ed.), *The Control of Education. International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate*. Londres: Heinemann, 1985.

el destinatari final fos el centre escolar com a tal, i rebés noves cotes d'autonomia, podria passar —com s'esdevé sovint a França i a l'Estat espanyol— que el consell escolar de centre tingués més poder que el director i el seu equip i es fes molt difícil la governabilitat de l'escola. D'altra banda, als països amb tradició descentralitzada tendeix a subsistir en el nivell equivalent a la regió o comunitat local una estructura que representa l'autoritat de l'estat però que, com més va més i gràcies a mesures de desconcentració, es veu investida de poders de negociació i de control sobre els centres escolars, i exerceix així de contrapoder de les estructures regionals o locals que, en principi, creien tenir una competència plena en aquestes matèries.

Però el que va acabar de complicar les coses a la primera meitat de la dècada dels vuitanta va ser l'aparició simultània de noves polítiques en favor de la millora de la qualitat de l'ensenyament i la utilització estratègica, amb aquesta finalitat, del moviment de redistribució del poder entre el centre i la perifèria. Així, és fàcil de veure que en alguns països la descentralització ha estat més un exercici retòric que cap altra cosa, mentre que en d'altres, la proverbial autonomia local o regional ha estat contrarestada per mitjà de l'establiment d'objectius nacionals precisos i de mínims a assolir o bé per la creació de matrius d'avaluació complexes dels resultats acadèmics. Allí on existia una autonomia relativa dels centres escolars, les noves polítiques de reajustament que prenen en consideració els efectes de les crisis que abans s'han descrit tendeixen a ser considerades per alguns com un moviment en favor de la recentralització de la gestió del sistema educatiu, en detriment de les autoritats regionals o locals, però conservant, si no augmentant, el grau d'autonomia dels establiments escolars. Sovint succeeix que l'estat utilitza les transferències als consells escolars de centre com un contrapès a les noves competències atorgades a les autoritats locals, o viceversa, com ha passat al Regne Unit, a Austràlia i a Suècia, on la descentralització pot comportar una recuperació del poder de l'administració central, paradoxalment, a costa de disminuir les competències de les autoritats locals en matèries molt valuoses com ara els programes escolars i l'avaluació dels resultats dels alumnes.

La descentralització significa, de fet, coses diferents a països diferents: des d'una regionalització fins a una desconcentració del poder, des de concedir poders a les autoritats locals fins a fer-ho als centres escolars. Sigui quin sigui el significat, la tendència envers la descentralització i els canvis que comporta en el repartiment de poder en matèria educativa es tradueixen inevitablement en canvis en la gestió dels centres i, en certa mesura, en les tasques que desenvolupa el professorat, molt més nombroses que abans i amb l'afegit que per a algunes de les quals no es disposa de la preparació adient; tant se val que es tracti de l'organització del treball dels alumnes com del repartiment i la gestió dels recursos escolars o bé d'haver de retre comptes a les autoritats locals o estatals. I, el que també és molt important, la descentralització fa créixer la consciència professional dels docents.

Tal com es pot llegir en un informe recent de l'OCDE,<sup>11</sup> «una participació creixent en les decisions disminueix la impressió d'impotència i d'aïllament que freqüentment experi-

11. OCDE/CERI, *La décentralisation et l'amélioration de l'école: Nouvelles perspectives et conditions propices au changement*. París: OCDE/CERI, mecanografiat, 1989, p. 59.

menten els docents que són empleats d'una maquinària administrativa molt pesant. En prendre part en la presa de decisions, també pot fomentar-se que atorguin llur confiança a les persones que administren el centre. En efecte, els tranquil·litza saber que hi ha estructures i recursos propis per limitar tota mena d'influència excessiva de qualsevol minoria. Els docents tenen accés a informacions diferents de les que emet el director».

### La democratització i la participació en el govern dels sistemes educatius

Una altra tendència que reflecteix ben clarament el paradigma de la *responsiveness* la constitueix el protagonisme atorgat a la comunitat educativa, és a dir, als mateixos professors, a les famílies i als estudiants, i també a cops als representants de la comunitat local, en la vida escolar quotidiana i en l'administració i la gestió del centre escolar. Encara que aquesta evolució pot ser considerada la conseqüència lògica d'un procés de descentralització, el cert és que deu molt als moviments contestataris de finals dels anys seixanta i principis dels setanta.

La pressió a favor de la participació de la comunitat social en l'escola apareix a Europa i als Estats Units en un moment d'efervescència dels moviments contestataris. Té un punt de referència en els successos de París<sup>12</sup> i de Berkeley el 1968 i una traducció en el terreny de les teories pedagògiques que tendeix a qüestionar el paper de l'estat com a *Big Brother* en el terreny educatiu, o bé a defensar obertament la desescolarització. Tot això és fet en un context en el qual predominen les pedagogies antiautoritàries i permissives: de qui és l'escola, de l'estat o de la comunitat?, als interessos de qui ha de servir?, els professors han de ser corretges de transmissió de la ideologia dominant?

El redisseny dels models de direcció i de gestió dels centres educatius en profunditat, en el si dels quals se substitueixen valors tradicionals escolars per altres de nous —per exemple, introduint la comprensivitat a l'ensenyament secundari— permet de trobar fórmules de compromís que donen, almenys en aparença un nou protagonisme als actors fonamentals (professors, famílies i estudiants, quan és possible) en detriment del poder exercit directament per l'estat (programes escolars, exàmens de revàlida, etc.) o, indirectament, per mitjà dels seus representants al centre (direcció i inspecció).

Per aquestes raons, diferents formes de col·laboració dels pares en la vida i en la gestió de les escoles han rebut un cert impuls els darrers anys. Els Estats Units, per exemple, mostren des de fa temps una intensa activitat en aquest sentit. Al Regne Unit, el Taylor Report (1977) va recomanar una atenció particular a aquesta qüestió, i suggeria que a les juntes de govern de les escoles hi hagués una representació dels pares equivalent a una quarta part del

12. Estudiants universitaris i de secundària es manifestaren per denunciar un seguit de fets pels quals el sistema educatiu francès agreujava la fractura social en lloc de reduir-la. Les queixes, majoritàriament, però, podien ser fetes davant de qualsevol ministre d'educació d'un país desenvolupat: ineficàcia del sistema educatiu, atur dels titulats, injustícia social, manca de participació dels estudiants en la presa de decisions que els afecten, massificació, consumisme, etc. Alguns dels eslògans que es feien servir foren, per exemple: «A les facultats, un 6% de fills d'obrers; als reformatoris, un 90%» o bé «Siguem raonables: demanem l'impossible.»

total dels membres. En qualsevol cas, aquest informe va subratllar la necessitat que cada escola tingués la seva pròpia junta de govern per assegurar que fos dirigida amb el més gran coneixement i amb tot els respecte possible als desitjos i sentiments legítims de les famílies i de la comunitat local. Pocs anys després, la Llei de 1980 ja va establir la norma que un o dos representants dels pares havien de formar part d'aquesta junta directiva, amb la qual cosa es donava una cobertura legal a una realitat que ja era corrent. Més recentment, la Llei de 1988 va constituir una veritable fita, perquè aconseguí de fer créixer el paper de les famílies a costa no pas del poder de l'estat, sinó del de les autoritats locals.

A França, la participació dels pares en el consell escolar ha estat igualment assegurada per llei, com també la de l'alcalde i d'altres representants de la comunitat local. A Espanya, la legislació anterior al 1985 ja va establir com a obligada la participació d'un determinat nombre de representants de les famílies en els consells escolars; a partir del 1985 aquesta obligació s'ha vist reafirmada i en els consells es troben professors, pares i representants de les autoritats locals, a més d'alguns alumnes dels cursos superiors. Amb competències més o menys decisives, arreu d'Europa hi ha òrgans de participació dels pares i d'altres representants de la comunitat en el govern dels centres escolars.

El cas del professorat és molt més complex. El seu protagonisme en tasques altres que la pura transmissió de coneixements augmenta des dels anys seixanta. Amb el pas del temps, noves tasques que temps enrere depenien de l'estat han anat passant progressivament a mans del professorat: des de l'avaluació dels aprenentatges acadèmics —confiada tradicionalment a organismes exteriors a l'escola, com ara les universitats o la inspecció— fins al disseny final dels programes escolars o llur adaptació al medi local, sense oblidar l'exercici del control sobre la vida del centre, tot reduint el rol del director.

Tal com se suggereix a diferents estudis de l'OCDE i del CERI, tot això és, en part, conseqüència d'una onada en pro de la descentralització i de la participació social en la vida escolar.<sup>13</sup> Però també és cert que tot plegat no és aliè al fet que al llarg de la dècada dels vuitanta els docents han fet conèixer a la societat llur insatisfacció creixent tant pel que fa a llurs remuneracions com pel que fa a les condicions de treball, a cops amb vagues salvatges com les viscudes a Grècia, Itàlia, Espanya, Irlanda i el Regne Unit, així com a algunes grans ciutats i àrees dels Estats Units.

### L'obertura als agents econòmics

13. Per a un examen comparatiu de les formes de participació de les famílies en els òrgans de govern dels centres educatius europeus, consulteu K. Schleicher, «Home-School Relations and Parental Participation», dins Maurice Galton i Alan Blyth (ed.), *Handbook of Primary Education in Europe*. Londres: David Fulton, 1989. Per a una anàlisi més aprofundida de la qüestió de la participació, és molt recomanable l'obra de K. Fenwick i P. McBride, *The Government of Education*. Oxford: Marint Robertson, 1981, p. 211 i OCDE/CERI, *La décentralisation et l'amélioration de l'école: Nouvelles perspectives et conditions propices au changement*. París: OCDE/CERI, mecanografiat, 1989. Finalment, pel que fa a la qüestió dels impactes d'aquestes reformes sobre la identitat del professorat, vegeu OCDE, *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. París: OCDE, 1990 i l'obra de Guy Neave, *The Teaching Nation*. Oxford: Pergamon Press, 1992.



El paradigma de la *responsiveness* troba en la crida a la participació que es fa als agents econòmics una tercera plasmació en les reformes recents dels sistemes educatius europeus. La crisi econòmica i particularment l'atur juvenil han forçat els sistemes educatius europeus a aprendre ràpidament la lliçó de la necessària obertura als agents econòmics. La crisi ha coincidit, a més, amb la generalització dels usos industrials, professionals i comercials de les noves tecnologies i amb l'inici de la definitiva internacionalització de les economies europees, en una competència oberta —per separat o sota el paraigua comunitari— amb els Estats Units i el Japó. Els empresaris són els primers interessats a recordar que cada any només hi ha 39 estudiants nous de tecnologia per cada 100.000 habitants als països comunitaris, mentre que les xifres per als Estats Units i per al Japó són 77 i 76, respectivament. A mig termini, les conseqüències d'aquesta desigualtat poden ser terribles per a la supervivència de les indústries europees d'un bon nombre de sectors i podrien deixar Europa en una situació de dependència científica i tecnològica que s'afegiria a la que ja pateix en matèria energètica i, en certa manera, també manufacturera.<sup>14</sup>

Unes taxes exagerades d'atur juvenil —que als països europeus meridionals han arribat al llindar del 50% en algun moment— que contrastaven amb la manca de personal qualificat a determinades àrees, demostraven de manera fefaent que, més enllà dels efectes directes de la crisi econòmica, bategava des d'abans una crisi d'ajustament dels sistemes educatius a la realitat sociolaboral, econòmica i tecnològica. El desenvolupament dels anys seixanta havia amagat la veritable dimensió del problema del desajustament entre les demandes dels mercats laborals i la tasca de qualificació professional exercida per les escoles. En un moment de gran creixement econòmic, els mercats laborals absorbien sense gaires problemes el producte egressat dels sistemes educatius. Pràcticament no hi havia temps per a qüestionar-lo. En un moment de crisi, però, les demandes es restringeixen i esdevenen molt més selectives amb l'oferta. És en aquest moment que, a banda dels problemes oferta-demanda d'ordre quantitatiu, també es fan evidents els desajustaments d'ordre qualitatiu i es qüestiona el producte ofert pels sistemes formatius.<sup>15</sup>

Avui dia, el recurs als agents econòmics és considerat imprescindible, especialment en els nivells i cicles educatius en els quals els joves es troben més a prop del mercat laboral, és a dir, en la formació professional i en l'educació superior. En ambdós, l'estat no només ha ac-

14. Diverses publicacions patrocinades per grans empreses fan entendre que la competitivitat europea depèn, en bona mesura, de la formació, començant per l'escola primària. Vegeu, per exemple: European Round Table of Industrialists, *L'educació i la competència professional a Europa*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1990. Vegeu també *The OECD Observer*, 176 (1992). I, per descomptat, no s'ha d'oblidar el llibre blanc de l'anterior president de la Comissió de la Unió Europea, Jacques Delors, *Croissance, compétitivité et emploi*. Luxemburg: Office des Publications de la Communauté Européenne, 1995.

15. Novament, no serà sobrer recordar l'afirmació explícita al títol d'un llibre de R. Nash, *Schools Can't Make Jobs*. Palmerston North: Dunmore Press, 1983. En efecte, no és pas de les escoles que depèn el nombre o el perfil dels llocs de treball que hi ha, en un moment determinat, en el mercat, sinó de factors que li són completament aliens. Però el que sí és cert és que la formació que imparteixen les escoles pot ser adequada o no, en nombre i perfil de titulats, a les demandes del mercat. Les escoles no creen llocs de treball, però sí que formen els qui els han d'ocupar.

16. La veritat, però, és que aquest cost aparent es pot traduir, en última instància, en un estalvi per a l'estat, encara que només sigui en termes del que altrament hauria hagut d'invertir si no existís la concurrència del sector privat. Això s'aplica especialment en l'àmbit de la dotació i infraestructura dels programes universitaris de recerca,

ceptat de gust la participació dels agents econòmics en detriment d'algunes de les seves competències, sinó que s'ha vist obligat a fomentar-la suportant, sovint i si més no en aparença, un cost econòmic generalment en termes de desgravacions fiscals i, per tant, de reducció dels ingressos públics.<sup>16</sup>

D'altra banda, no deixa de ser significatiu que, tot i que en el projecte original de la Unió Europea les polítiques culturals i educatives quedaven al marge del Tractat —com una garantia del respecte que la futura Comunitat havia de tenir i té a la diversitat cultural característica d'Europa—, la Comissió hagi engegat accions i programes precisament en aquests dos nivells, aquells —recordem-ho— que tenen un valor econòmic més important.<sup>17</sup>

En la formació professional europea avui dia ja és impensable dissenyar programes, durlos a la pràctica i avaluar-los sense comptar amb els empresaris, els sindicats i les autoritats locals o regionals. Les pràctiques a les empreses tornen a situar-se a l'avantguarda dels components indispensables de l'oferta de formació professional de molts països. A la R.F.A., on sempre han tingut un paper central, els Länder garanteixen incentius a les empreses que augmentin el nombre de places d'aprenents d'acord amb la demanda de llocs de treball. A França i Itàlia, les pràctiques han estat objecte d'una revisió i s'han reforçat; es busca d'atendre per mitjà seu les necessitats de formació del 15% dels joves de 16 a 18 anys. Als Països Baixos s'espera que el nombre d'aprenents es dobli la propera dècada fins que arribi a significar un 20% dels joves d'aquest tronc d'edat. Al Regne Unit, però, des del 1975 les pràctiques en el context de la formació professional escolar han anat de baixa i han acabat essent transferides, en la pràctica, als programes no formals a l'estil del Youth Opportunities Programme i del seu successor, el Youth Training Scheme.

Però la participació dels agents econòmics va més enllà de les pràctiques. A tot arreu, una de les qüestions més preocupants és com aconseguir un sistema de formació que inclogui mecanismes d'autoregulació que facin possible la seva adequació, en un procés continuat, a les necessitats sempre canviants de l'entorn econòmic. Els mecanismes institucionals per arribar a un acord i prendre decisions sobre els canvis, la renovació o la reforma de la formació professional són presents, amb més o menys èxit, també a tot arreu. Vegem-ne només alguns exemples: el Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) a la R.F.A., el National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) al Regne Unit, i les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) a França comparteixen l'objectiu d'assegurar que els continguts dels

---

sota els auspicis de les empreses. Però també té riscos: per exemple, que aquells àmbits de la recerca que no tenen valor de mercat tendeixin a desaparèixer com a àmbits de recerca. Aquest és el cas, entre d'altres, de la recerca en humanitats.

17. Vegeu Ingo Richter, «European Communities», dins Ian K. Birch i Ingo Richter, *Comparative School Law*. Oxford: Pergamon, 1990, p. 337-349. Per a una descripció molt documentada dels programes comunitaris d'educació, hom pot consultar: G. Neave, *La Comunidad Europea y la Educación*. Madrid: Fórum Universidad-Empresa, 1987 i Teresa-Eulàlia Calzada i Berta Gutiérrez, (eds.), *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*. Madrid: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona/CIDE, 1989. A Catalunya hi ha diferents organismes i institucions que poden facilitar informació actualitzada sobre els programes europeus: des del Patronat Català Pro Europa fins a l'Oficina de la Comissió de la Unió Europea, sense oblidar l'Oficina de Cooperació Educativa del Departament d'Ensenyament.

programes de formació tècnics i professionals són adequats periòdicament a les necessitats econòmiques. Tots aquests organismes cerquen l'acord entre l'administració pública i els agents socials en relació amb els continguts de la formació professional, però llur estatut i autoritat varien força.

A l'educació superior el disseny dels programes o les pràctiques a empreses i indústries són, de fet, la meitat del problema. L'altra meitat està constituïda per la recerca científica i tecnològica, per a l'enfortiment de la qual també s'ha cercat els darrers anys una ingent participació dels agents econòmics. I això no només per estimar quina seria la seva orientació sinó, de fet, per dur-la a la pràctica per mitjà de l'establiment de contractes de recerca. És un fet que, per aquesta i d'altres raons, l'estat ha cregut més convenient retirar-se de determinats àmbits de les universitats en els quals exercia el seu poder de manera directa per buscar altres mecanismes indirectes com ara, per exemple, un sistema de finançament que consideri els resultats acadèmics o d'investigació que s'aconsegueixen. És a dir, s'ha aplicat la lògica del mercat,<sup>18</sup> la qual cosa també ha estat possible gràcies al fet que el mercat té, de fet, un gran interès en el producte humà (titulats) i en el material (resultats de la recerca) que s'ofereix. Comparativament, l'interès del mercat en altres nivells educatius és, a banda del cas de la formació professional, molt més reduït, si és que existeix.

En darrer terme, convé de prendre en consideració el fenomen de la formació ocupacional. Es tracta d'una modalitat nova de qualificació professional que ha tingut un gran desenvolupament a causa de la crisi econòmica, ja que en part es concep com a resposta al rep-te de l'atur juvenil. Aquí no interessen tant els resultats com el fet que, en la seva recerca de solucions a la qüestió de la manca de qualificació d'un sector important de la població juvenil —que hom xifra a l'entorn d'un 10% del total—, l'estat confia aquesta responsabilitat no pas a l'administració educativa, sinó a l'administració laboral, precisament perquè jutja que es troba molt més propera als interessos i necessitats del mercat laboral. El que és curiós és el fenomen de la rivalitat que des d'aleshores es dona sovint entre ambdues administracions —la laboral i l'educativa— a tots els països comunitaris, com si l'estat hagués pretès introduir un marc de competitivitat per a forçar millors resultats.

### L'autonomia dels centres escolars

En el govern i gestió de llurs sistemes educatius, els països d'Europa tenen tradicions que són encara més diferents que aquelles relacionades amb el contingut i els programes. Els models es classifiquen de molt centralitzats (França) a molt descentralitzats (Regne Unit), amb

18. Els efectes de l'atur en els sistemes educatius europeus es troben analitzats a Francesc Pedró, *La respuesta de los sistemas educativos europeos al reto del desempleo juvenil. Tendencias europeas en materia de estrategias para prevenir, reducir o paliar los efectos del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE, 1992. Sobre l'evolució recent de la formació professional i la implicació dels agents econòmics i socials en el seu disseny, vegeu Jean-Pierre Jallade, «Recent Trends in Vocational Education and Training: an Overview», dins *European Journal of Education*, 24:2 (1989), p. 103-126. Sobre l'evolució recent de l'ensenyament superior, vegeu Guy Neave i Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado*. Barcelona: Gedisa, 1994.

tota la varietat intermèdia. Malgrat tot, com ja hem vist, és important de subratllar que aquests models estan en un procés de canvi en la majoria de països. Des de fa uns quants anys s'ha notat que els sistemes altament centralitzats tendeixen a una certa descentralització (Espanya, França). Al mateix temps, el Regne Unit ha reduït els poders de les autoritats locals i ha legislat un currículum nacional, en contra de la centenària tradició descentralitzada. Sembla que els processos de canvi tendeixen a convergir, però potser només es tracta de moviments estratègics que no apunten pas cap a un sistema de govern a mig camí entre la centralització i la descentralització. Més enllà de les divergències nacionals, sembla que el model ideal que les reformes en curs o en discussió persegueixen és aquell d'un augment de l'autonomia de les institucions educatives locals i les escoles, juntament amb l'establiment d'una nova forma de gestió.<sup>19</sup>

Entre els factors que afavoreixen l'autonomia dels centres escolars hi ha la desil·lusió amb la planificació centralitzada i les reformes globals, les quals han mostrat la importància de l'autonomia escolar, a més de la creixent inadequació de l'administració centralitzada davant els requeriments de la gestió moderna i les dificultats que els sistemes centralitzats troben per tal de respondre adequadament a les necessitats de la diversitat d'estudiants que assisteixen a les escoles secundàries. Altres factors són d'una naturalesa més aviat positiva: l'interès per facilitar la constitució d'equips docents que cooperin a definir els objectius pedagògics apropiats per a llurs alumnes, donant una certa autonomia pedagògica a l'escola. Hi ha també el desig d'assegurar que les diferents formes de gestió treballin molt més de costat i el d'obrir l'escola al seu entorn per mitjà d'un reforçament de la participació dels grups interessats.

L'autonomia dels centres escolars té, però, lectures diferents. Hom pot parlar d'una autonomia econòmica i financera, quan es tracta que cada escola administri i gestioni els recursos que mobilitza. Una altra lectura és la que posa l'èmfasi en la capacitat de crear equips docents homogenis, és l'autonomia de plantilles. Hi ha encara l'autonomia curricular —que és, per exemple, la que hom troba a la LOGSE. Però totes depenen del concepte de projecte pedagògic que cada escola, en un context d'autonomia, hauria d'arribar a desenvolupar.

Les innovacions i les reformes dirigides a donar més autonomia a les escoles han estat recomanades en moltes declaracions internacionals recents i documentades per programes de cooperació europea. Aquests canvis, en definitiva, farien que cada escola trobés un projecte educatiu propi, amb una definició d'objectius específics i estructures pedagògiques adaptades al propi entorn. Una autonomia que mena cada escola a trobar un projecte educatiu propi que és comparable, si fa no fa, a un projecte d'empresa, implica un canvi radical en les actituds. Solament es pot dur a terme d'una manera progressiva, mitjançant una formació apropiada per al professorat i una modificació de la mentalitat de tots els implicats. Això no és fàcil ni per a les administracions ni tampoc per a les famílies. I encara —com ja hem vist abans— ho deu ser menys per a un cos docent que es va formar en un context ben diferent.

19. L'autonomia dels centres escolars, com a concepte, la trobareu desenvolupada sobretot a OCDE/CERI, *La décentralisation et l'amélioration de l'école: Nouvelles perspectives et conditions propices au changement*. Paris: OCDE/CERI, mecanografiat, 1989. En part, també és una referència constant a Ingemar Fägerling i Britt Sjöstedt, «Planeamiento y gestión de la educación en Europa: tendencias y desafíos», *Perspectivas*, 77 (1991), p. 93-108, i a T. Husén; A. Tuijnman i W. D. Halls, (eds.), *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press, 1992.

Tots els beneficis de l'autonomia, però, també s'hi poden tornar en contra. L'autonomia, en el context de la xarxa pública de centres, es tradueix en diversitat de projectes pedagògics i curriculars i, es vulgui o no, també de qualitat. L'estat pot admetre la diversitat si això és garantia d'una millor resposta a les necessitats de l'entorn —recordem-ho: *responsiveness*—, però no pot deixar fluctuar perillosament la qualitat dels centres. Per això, l'autonomia també es tradueix en una necessitat d'instruments per a l'avaluació dels resultats obtinguts per les escoles i llur alumnat. Diversos països europeus s'han ocupat recentment de definir un programa mínim (entre ells Espanya) que exposa el que han d'aconseguir com a mínim tots els alumnes, i les eines per a valorar els nivells reals de coneixement. Però tot això ja obeeix a un altre paradigma, el de l'*accountability*.

#### EL PARADIGMA ACCOUNTABILITY

Portat a les seves últimes conseqüències, el paradigma de la *responsiveness* es tradueix en una gran autonomia i diversitat en els centres escolars. Així és com s'intenta dur la qüestió de la necessària adequació de l'escola al seu entorn. Però, en aquest nou context, cal garantir una supervisió més estreta de la tasca de les escoles i, al capdavant, una garantia de qualitat. Aquest és el punt de partida per al paradigma de l'*accountability*. En aquest nou paradigma, l'estat ha de cercar un nou repartiment de responsabilitats en el marc del qual es reservarà, sens dubte, una funció avaluadora, introduirà noves concepcions sobre el que són els serveis públics i adoptarà fórmules per a gestionar-los que, més que noves, han de ser considerades estranyes a la cosa pública perquè han estat fins ara les pròpies i exclusives de la gestió empresarial privada. Com veurem tot seguit, han confluït en aquesta mutació diferents factors: des d'una demanda més gran de descentralització i de participació en l'administració i gestió dels sistemes educatius, tant des de les autoritats locals com, en general, des dels integrants principals de la comunitat educativa (professors, famílies i estudiants) fins al canvi de les concepcions de l'estat i del govern dels sistemes educatius.

#### La gènesi d'un nou paradigma

En efecte, l'evolució recent dels sistemes educatius apunta en la direcció d'una recerca de models més eficaços de govern, de fórmules molt més flexibles, però molt més exigents alhora amb els resultats assolits en un horitzó de millora de la qualitat de l'ensenyament. Fins ara hem definit amb una certa claredat dos models diferents: l'aproximació de tipus mercat i l'aproximació de tipus servei públic. Però per tal de comprendre aquestes tendències de futur cal analitzar, de primer, la consolidació del nou paradigma que, en matèria de política educativa, és avui l'*accountability*.

L'*accountability*, un terme de difícil traducció i que pot equivaler a la capacitat de retre comptes, ha existit des de sempre als sistemes educatius estatals o públics.<sup>20</sup>

Com a paradigma, l'*accountability* apareix a finals dels anys seixanta als Estats Units i a finals dels setanta, molt més esporàdicament, en el continent europeu. S'acostuma a recordar, en aquest sentit, l'impacte de la conferència que el Primer Ministre britànic, James Callaghan, va pronunciar al Ruskin College d'Oxford a l'octubre de 1976. En aquesta conferència, Callaghan posava de manifest la necessitat de demostrar feblement que la qualitat de l'educació anava a més i que, de cap manera, no s'estava produint un descens en els nivells acadèmics. En resum, es postulava que els responsables de l'educació havien d'estar en condicions de retre comptes davant de la comunitat.

James Callaghan, llavors Primer Ministre laborista, va obrir l'anomenat «Gran debat» sobre l'educació al Ruskin College d'Oxford a l'octubre de 1976. S'organitzà tot un seguit de conferències regionals, algunes de les quals eren televisades, on s'insistia que els mestres havien de preparar millor els alumnes per al món del treball i per rendir més d'acord amb els estàndards. Les principals qüestions identificades i presentades a un Llibre Blanc (Green Paper) publicat pel Departament d'Educació i Ciència<sup>21</sup> a l'estiu de 1977 foren: els estàndards, el *core curriculum*, mètodes i finalitats de la instrucció informal —aquí, cal entendre-ho com a mètodes innovadors d'instrucció—, l'escola i el món del treball i educació i formació del professorat. Es demanà que l'educació esdevingués el servidor eficient d'una economia dirigida corporativament. I, encara més, la millora dels estàndards que es demanava s'havia d'assolir sense emprar recursos addicionals.

Avui dia, quan s'invoca aquest terme s'està afirmant que és necessari controlar i avaluar, de forma externa a l'escola, el rendiment i els nivells assolits pels alumnes, i que s'han de trobar noves fórmules que permetin d'auditar tot el que s'esdevé a les escoles i, per consegüent, en el conjunt del sistema educatiu. Es tracta que aquest passi comptes, com a empresa pública o estatal, davant dels ciutadans en general i davant dels seus representants democràticament escollits, de la mateixa manera que ho fa la resta de les empreses públiques i sota els mateixos criteris amb els quals una junta directiva informaria els seus accionistes.<sup>22</sup>

20. Quan el 1991 el Govern de John Major proposà a Anglaterra i Gal·les que en el salari dels docents hi hagués la variable dels resultats acadèmics obtinguts per llurs alumnes, en realitat s'estava defensant la recuperació del sistema de *payment by results* (pagament segons els resultats) que ja existia en aquest país pels volts del 1870. Es tractava de pagar un tant per cada estudiant que aconseguia passar els exàmens d'estat. Què passava amb els mestres, cap alumne dels quals no aprovava aquests exàmens? Això no ha estat encara objecte de recerca, però hom ho pot suposar. Extret de B. Simon, *Education and the Labour Movement, 1870-1920*. Londres: Lawrence and Wishart, 1965. Més recentment, el sistema anglès ha estat estudiat per Brendan A. Rapple, «Payment by Results: An Example of Assessment in Elementary Education from Nineteenth Century Britain», *Education Policy Analysis Archives* 2:1 (1993).

21. Department of Education and Science, *Education in Schools: A Consultative Document. The Green Paper*. Londres: HMSO, 1977.

22. Deia Callaghan al Ruskin College: «Em preocupa rebre les queixes de les indústries, quan diuen que sovint els joves que els arriben de les escoles no tenen els coneixements i les eines bàsiques per fer la feina que se'ls demana... Sembla que ens cal insistir en l'aspecte tecnològic pràctic de l'ensenyament de la ciència, de forma que prioritzem les aplicacions pràctiques en el món de la indústria, més que no pas els estudis de tipus acadèmic.» *The Times Educational Supplement* (22 d'octubre de 1976).

En aquesta formulació actual, l'*accountability* regeix com a paradigma teòric a la pràctica totalitat dels sistemes educatius dels països desenvolupats, tot i que els seus efectes reals sobre llur bona marxa i funcionament encara estan pendents de comprovació.

Guy Neave, antic catedràtic d'educació comparada de la Universitat de Londres, la defineix d'aquesta forma: «el control del rendiment professional en la seva aplicació al sistema educatiu per a aconseguir uns millors coneixement i ús de les condicions òptimes que han de permetre d'assolir les finalitats i els objectius sobre els quals existeix un acord públic.»<sup>23</sup>

En principi, l'*accountability* apareix vinculada als problemes derivats de la implementació de polítiques educatives progressistes durant la dècada dels anys setanta, com ara els programes d'igualtat d'oportunitats en educació o de lluita contra la discriminació racial. Aquest control del rendiment professional està molt connectat amb el fet que l'educació va esdevenir «la prioritat de les prioritats» fonamentalment en un nivell retòric: establir finalitats humanitàries de caràcter vague justificades en nom d'un benefici econòmic no menys vague és poc operatiu si veritablement es volen assolir objectius pràctics i quantificables. Bo i així, a finals dels anys vuitanta la seva lògica entra a formar part dels requisits sota els quals se suposa que ha de funcionar l'estat i, és clar, els seus diferents braços.

Es tracta, malgrat tot, del resultat obvi de la consonància d'un cert nombre de factors. Per a alguns és l'expressió de la ruptura del consens sobre què és el que l'educació ha d'aportar a l'individu, a la comunitat i al país. D'altres hi veuen la pura transposició d'unes actituds i pràctiques pròpies del món de l'empresa, de l'enginyeria i de la ciència a l'aula, en una espècie de reduccionisme economicotecnocràtic. Sigui com sigui, l'*accountability* no només té a veure amb la millora del servei públic de l'educació, sinó que és un nou paradigma d'aplicació en els altres sectors de l'activitat pública i social que desenvolupa l'estat. En part, el debat resultant té a veure amb l'administració i la distribució dels recursos humans, econòmics i materials, unes tasques que han esdevingut quotidianes i primordials en els estats moderns. I, en aquesta mesura, l'*accountability* interpel·la la naturalesa de la responsabilitat que suposadament han de tenir els que gestionen aquesta administració. Per consegüent, es tracta de quelcom molt més ampli i complex que un examen simple dels processos i dels productes educatius, perquè qüestiona, en darrera instància, qui ha de determinar sobre què cal retre comptes, de quina manera, qui ho ha de fer i davant de qui.<sup>24</sup>

23. Extret de Guy Neave, «Accountability in Education», dins George Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon, 1987, p. 71.

24. La literatura sobre el tema és abundant. Heus ací alguns clàssics: T. Becher, M. Eraut i J. Knight, *Policies for Educational Accountability*. Londres: Heinemann, 1981. T. Becher i S. Maclure (ed.), *Accountability in Education*. Slough: NFER, 1978. D. Lacey i D. Lawton (eds.), *Issues in Evaluation and Accountability*. Londres: Methuen, 1981. G. Neave, «Accountability and Control», *European Journal of Education*, 15 (1980), p. 49-69. Potser l'obra més comprensiva sobre aquest tema és la de M. Kogan, *Educational Accountability*. Londres: Hutchinson, 1986.

## La legítima obsessió per la qualitat de l'educació

Si el tema principal en el debat educatiu al llarg de la dècada dels seixanta fou la igualtat d'oportunitats, els eslògans per a la dècada dels anys vuitanta van girar al voltant de la qualitat. Construïnt sobre el progrés ja fet, les polítiques per a salvaguardar i millorar la qualitat continuaran essent l'eix vertebrador de les polítiques educatives durant tota aquesta dècada. Però, malgrat els guanys de les anteriors dècades, fer canviar el centre d'interès no significa, necessàriament, que la lluita en favor de la igualtat d'oportunitats hagi acabat i que la batalla s'hagi guanyat. En termes polítics, el que cal dir és que el camp semàntic vinculat al concepte d'igualtat d'oportunitats ja no té el poder de convocatòria que avui té la referència a la millora de la qualitat educativa.

Ara bé, el concepte de qualitat no és unívoc. Avui, predomina una interpretació política que majoritàriament tendeix a identificar qualitat amb resultats acadèmics, la qual cosa no és fàcilment acceptable pels docents, però sí per les famílies, els empresaris i les autoritats públiques. S'ha esdevingut, doncs, un canvi significatiu. Abans, la qualitat se solia interpretar en termes de recursos a l'abast d'una escola, expressats, per exemple, en termes de la despesa per alumne, la magnitud del suport en personal no docent, la provisió d'àpats escolars o l'atractiu i utilitat de l'edifici de l'escola. Avui dia, però, la qualitat és interpretada, de forma molt més restringida, amb relació als rendiments i resultats, valorats per mitjà de diferents indicadors de l'eficiència o productivitat escolar.

En termes polítics, per tant, la qualitat educativa té relació amb l'eficàcia, la qual es pot mesurar en termes monetaris, i encara més amb l'eficiència, la qual és menys quantificable, malgrat els esforços per a fer-ho per mitjà de mecanismes com ara el cost-benefici, la planificació de la mà d'obra o la valoració del rendiment de l'alumnat. Però no s'hauria d'oblidar que els efectes de l'educació no només s'han de mesurar en el pla curt, a curt termini, sinó que, segurament, els efectes polítics més importants no es produeixen si no és a llarg termini i són, lògicament, molt més difícils d'avaluar, fins i tot des d'un punt de vista tècnic. És per això que la traducció operativa més fàcil del paradigma de l'*accountability* pren la forma d'un renovat èmfasi en l'avaluació de la qualitat del producte educatiu, i no tant dels processos.

En alguns països europeus hi ha una gran preocupació per una pretesa caiguda dels nivells escolars en les matèries instrumentals. Si això és cert, es tracta d'un problema de gran importància, perquè les habilitats instrumentals són fonamentals en totes les assignatures escolars, però, molt més a fons, també són al centre mateix de la societat, i afecten no solament el creixement econòmic, la distribució de riquesa i oportunitats i la capacitat d'un país d'atreure inversions, sinó que també influeixen en la cultura i el funcionament de la democràcia.<sup>25</sup> Una forma de mesurar aquest descens de nivells és acudint a les xifres sobre alfabetisme funcional, de les quals dona una indicació a la taula següent.

25. Però els nivells educatius pugen o baixen amb els anys? Un excel·lent estudi dels sociòlegs francesos Baudelot i Establet, titulat *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, conclou que, lluny de baixar, els nivells educatius no han parat de pujar i millorar durant els darrers cent cinquanta anys. El problema és que no puja per a tots els estudiants uniformement, ni sempre. Hi ha una separació gran entre els que van més endavant i la gran majoria. Tot i així, les queixes dels pedagogs s'han repetit des del



ESTIMACIONS I PROJECCIONS DE LES TAXES D'ANALFABETISME EN LA POBLACIÓ  
MÉS GRAN DE 15 ANYS EN ALGUNS PAÏSOS EUROPEUS. FONT: UNESCO, 1990

País/any	1985	1990	2000
Grècia	8,6	6,8	4,0
Itàlia	3,7	2,9	2,0
Portugal	18,4	15,0	9,7
Turquia	24,0	19,3	16,4
Espanya	5,7	4,6	3,2

L'analfabetisme en la població adulta no era percebut, fins ara, com un problema important en la majoria dels països europeus. L'opinió que l'analfabetisme és un problema que afecta solament uns certs grups marginals de la societat, immigrants especialment, es va mantenir molt en els països nòrdics, Alemanya i els Països Baixos, i Suïssa. Ara bé, a França, a mitjan anys vuitanta diverses enquestes establiren que l'analfabetisme funcional afectava una proporció considerable de ciutadans francesos de naixement —s'han esmentat xifres que van del 12 al 20 per cent, segons els criteris emprats— a més dels treballadors immigrants. L'anomenat Rapport Migeon féu que el Ministeri d'Educació considerés noves mesures per a valorar i millorar la comprensió lectora dels adults i fomentar la pràctica de la lectura entre els joves. Aquestes conclusions corroboraven aquelles a què havien arribat en el Regne Unit uns quants anys enrere i ajudaven a centrar l'atenció pública i política sobre aquest assumpte. Les activitats de promoció i els estudis empresos per molts països en connexió amb l'Any Internacional de l'Alfabetisme l'any 1990 també van insistir que l'analfabetisme és un problema molt més agut i difícil que no es creia, fins i tot en els països europeus altament industrialitzats. Tot plegat, l'analfabetisme als països desenvolupats no és pas un fenomen limitat als joves que abandonaren prematurament l'escola, sinó que també afecta un nombre important d'assalariats adults.<sup>26</sup> Les implicacions d'aquest fet són fonamentals. Si es vol resoldre el problema de l'analfabetisme no n'hi ha prou reformant l'ensenyament secundari de forma que es fomenti que els joves continuïn escolaritzats, sinó que també cal refer els programes de reciclatge destinats a la població adulta.

Considerar que l'analfabetisme adult constitueix de fet un problema, malgrat que pot variar en grau d'un país a un altre, ha menat els governs a actuar i a engegar programes d'alfabetització en diversos països europeus. També ha reforçat l'interès per la qualitat escolar, ja que s'espera que l'escolaritat obligatòria proporcioni una base sòlida per a tota la vida. Proo-

1820 fins avui dia, i són sempre —gairebé textualment— les mateixes. La lectura d'aquest llibre és especialment recomanable per a qualsevol mestre o professor que vulgui defensar-se de les acusacions que sovint s'han de sentir. Vegeu-ne, doncs, l'edició castellana: Ch. Baudelot i R. Establier, *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata, 1990.

26. OCDE/CERI, *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. París: OCDE, 1992, p. 16. Es tracta d'una obra totalment orientada a considerar el problema de l'analfabetisme dels adults des de la perspectiva del cost econòmic que suposa per als països desenvolupats.

cupa especialment l'ensenyament de les tres erres: *reading, writing and reckoning* (llegir, escriure i comptar).

Una àrea de preocupació en aquest sentit és l'ensenyament de la ciència i la tecnologia, on l'acreciment del coneixement ha deixat enrere el ritme al qual els programes poden ésser actualitzats. A més, es considera que els nivells de qualitat també tracten àrees menys tangibles com ara l'educació cívica. Per tal d'esmentar unes quantes característiques negatives, l'augment del vandalisme, el hooliganisme, el consum de drogues, l'alcoholisme o altres flagells socials, i la delinqüència juvenil, podrien estar connectats amb el fracàs a l'hora d'educar els joves per a la responsabilitat social. Això ha anat unit a una insatisfacció general de les famílies i de les autoritats pel que fa a la disciplina escolar, de la qual depèn, en bona mesura, l'èxit educatiu.

El professorat té un paper fonamental en qualsevol procés adreçat a la millora de la qualitat, inclosa la qüestió del descens o ascens dels nivells. A més, també és clar que la qualitat escolar ha d'ésser definida en relació amb el mercat de treball, ja que ha esdevingut cada cop més clar que la qualitat escolar és una idea relativa al context. S'exigeixen uns estudis més sistemàtics de la qualitat escolar en relació amb les habilitats que els empresaris necessiten. Encara més, el paper de les famílies a l'hora d'estimular l'alumnat a fer un esforç més gran és essencial, ja que la llar, com demostren molts estudis psicopedagògics, és el factor individual més important en l'èxit escolar. Aquest èmfasi en la qualitat mesurada en termes de rendiment acadèmic ha afavorit un corrent d'opinió que és favorable a la segregació dels més dotats, les futures persones clau de la societat, respecte dels menys dotats. Un altre cop qualitat contra igualtat?

En molts països la pressió s'inicia ja en els anys de l'escola primària: hom vol incloure, a més de les matèries considerades tradicionalment les instrumentals, l'ensenyament de les ciències i també llengües estrangeres. Ara bé, com que la majoria del professorat dels primers cursos de l'escola primària no són especialistes i sovint els manca el coneixement necessari per a ensenyar matèries específiques, l'esforç de revisar el currículum ensopega amb dificultats pràctiques. Un requisit per a resoldre-les podria ésser proporcionar al professorat de primària programes de formació en ciències, matemàtiques i llengües estrangeres, tal com fan, per exemple, a Hongria i Suècia actualment.

Hi ha una pregunta crucial: quines habilitats específiques s'haurien d'ensenyar a cada edat, i quin nivell de coneixement s'hauria d'assolir? Un altre problema, indirectament relacionat amb això, té a veure amb el grau d'especialització al qual hom hauria d'aspirar. Un altre problema té a veure amb l'organització del currículum. Els horaris en ús actualment en la majoria dels països europeus es basen en els models desenvolupats durant el segle XIX. Ara potser caldria una nova aproximació.<sup>27</sup>

27. L'obra que tracta per excel·lència de la qüestió de la qualitat continua essent la de l'OCDE, *Schools and Quality*. París: OCDE, 1989. Tal com s'hi llegeix: «En realitat, "la qualitat" significa coses diferents per a diferents observadors i grups d'interès; no tots comparteixen les mateixes percepcions d'allò que convé canviar prioritàriament.» (p. 15). Ara fa uns anys, el *IX Congreso Nacional de Pedagogía* es dedicà íntegrament al tema de la qualitat als centres educatius. En va resultar una publicació de prop de vuit-centes pàgines amb el títol *La calidad de los centros educativos* (Alacant: Universitat d'Alacant, 1988).

## De la qualitat a l'avaluació

La gran obsessió amb què s'obre la dècada dels noranta és, sens dubte, la de l'eficàcia i, per tant, la de l'èmfasi en l'avaluació dels sistemes educatius. Hom podria argumentar que tot això no és pas nou perquè així ho demostra l'existència dels serveis de la inspecció escolar. De fet, tots els sistemes educatius tenen organismes i cossos administratius l'objectiu dels quals és controlar el funcionament d'aquests sistemes i remeiar-ne les eventuals disfuncions. Aquest és el paper tradicionalment assignat als serveis d'inspecció, que són presents sota una o altra forma a la pràctica totalitat dels sistemes educatius. Però també és veritat que les noves estratègies d'avaluació apareixen sota el paradigma de l'*accountability* i comporten la creació d'institucions *ad hoc* a les quals es vol imprimir un tarannà completament nou.<sup>28</sup>

En termes generals, hom parteix de la legislació vigent, la qual preveu un mecanisme específic d'avaluació. Tant se val que es tracti dels resultats globals del sistema d'ensenyament i de formació professional o de cada nivell en concret: els exemples de França, d'Anglaterra i Gal·les i de Suècia il·lustren el primer cas, mentre que els d'Espanya —també de Catalunya— i els Països Baixos ho fan respecte del segon. Les estratègies d'avaluació no només tenen per objecte la regulació i el desenvolupament del sistema —tasques desenvolupades tradicionalment per la inspecció—, sinó sobretot permeten retre comptes a les institucions docents i/o als nivells de l'administració responsables de la posada en pràctica de les polítiques dissenyades. I, nogensmenys, verifiquen que els continguts i els objectius de l'educació responen a les necessitats, interessos i capacitats dels alumnes, per a la qual cosa cal que els inputs —l'especificació dels objectius i del contingut de l'ensenyament— puguin ser adaptats, canviats i variats en funció dels productes (resultats assolits pels alumnes) i viceversa.

Per tal d'aconseguir-ho, l'estat reforça les unitats responsables de l'avaluació o en crea d'altres de noves, no només en el nivell central sinó també a nivell regional o local. Així, per exemple, a Anglaterra s'ha creat un grup de reflexió sobre Assessment and Testing, així com també un Schools Examination and Assessment Council. Anys enrere ja es va crear un consell d'homologació dels programes de formació del professorat i un equivalent per als títols de la formació professional, el National Centre of Vocational Qualifications. La inspecció, en aquest context, veu com es reforcen o s'amplien les seves competències, com en el cas del Regne Unit, de França o dels Països Baixos. Al mateix temps, en un nombre relativament important de països i també per iniciativa de diferents organismes internacionals, es promouen investigacions adreçades a desenvolupar indicadors de context, de procés, d'*input* i

28. Trobarem totes aquestes tesis ampliades a J. W. Guthrie, «The Evolving Political Economy of Education and the Implications for Educational Evaluation», *Educational Researcher*, 42:2 (1990), p. 109-131. La qüestió de l'avaluació educativa i les seves implicacions polítiques ha generat un bon nombre d'assaigs comparatius els darrers anys. Vegeu-ne alguns títols significatius: Colin Power i Robert Wood, «National Assessment: a Review of Programs in Australia, the United Kingdom and the United States», *Comparative Education Review*, 28:3 (1984), p. 355-377. Pierre Laderrière, «Les pays industriels et l'évaluation. Le contexte de développement d'une nouvelle stratégie», *Administration et éducation*, 1 (1989). Pierre Laderrière: «How should we assess in Education?», *Contemporary European Affairs*, 3:4 (1990), p. 28-34. Nigel Norris, *Understanding educational evaluation*. Nova York: St. Martin's Press, 1990. George S. Psacharopoulos, *Evaluation of Education and Training: What Room for the Comparative Approach?* Dijon: University of Bourgogne, 1992.

de resultats que prevenen tots els nivells de decisió, des de l'administració central fins al nivell, molt més concret, del centre escolar.

En efecte, els darrers anys l'auditoria s'està imposant com un mecanisme eficaç d'avaluar les escoles. Dinamarca ja fa temps que va engegar experiències que prevenen la combinació de formes diverses d'avaluació per tal de respondre a les necessitats diferents de tots els actors implicats i, alhora, d'oferir les bases per a prendre decisions. Aquesta auditoria, normalment la porten a terme funcionaris del ministeri central d'educació danès. S'inicia, de primer, amb una fase d'autoavaluació que duu a terme la mateixa escola. Després comença l'anàlisi que fan els funcionaris del ministeri, sempre en la forma d'una observació i d'un llarg diàleg amb tots els membres que constitueixen el claustre de l'escola. Així és com s'identifiquen un seguit de problemes o de qüestions que s'han de resoldre, a les quals l'auditoria ha de donar solució. Per això, un cop enllestida l'auditoria, els responsables continuen en contacte almenys un curs acadèmic més amb l'escola, per a monitoritzar els canvis proposats i remeiar els problemes que apareguin sobre la marxa.

Tant la legislació com la pressió dels Parlaments i de l'opinió pública tendeixen a insistir en la necessitat que els poders públics, a diferents nivells, donin a conèixer regularment informes de situació sobre l'estat de l'ensenyament. Aquests informes s'han de basar en el conjunt de les informacions a l'abast, des de les dades més asèptiques de la investigació-avaluació i dels sondeigs públics d'opinió, a l'estil dels que fa anualment Gallup, per compte de l'administració federal, per tal de conèixer el grau de satisfacció dels ciutadans amb relació al sistema educatiu dels Estats Units, fins a les dades més matisades que procedeixen de la inspecció, de la investigació-acció o dels resultats dels projectes de centre.

Els procediments adoptats depenen del model de gestió del sistema educatiu. Allí on hi ha una tradició de gestió centralitzada, com ara a França, les institucions educatives i les autoritats locals i regionals tenen cada vegada més responsabilitat en el terreny de l'avaluació. Així, els inspectors centrals ja han deixat de tenir el paper protagonista en l'avaluació dels professors de l'ensenyament secundari. En lloc d'això, s'utilitza un ventall més ampli de mètodes avaluadors i, en el nivell ministerial, la Direcció General d'Avaluació i Prospectiva recopila informes de situació de procedència molt diversa, inclosos sondeigs públics d'opinió. Com a resultat de la Llei d'orientació de 1988 es va crear la Direcció General d'Avaluació i Prospectiva (DEP), que és l'encarregada de posar en funcionament un sistema nacional d'indicadors de la qualitat de l'educació. La DEP treballa amb quatre tipus d'avaluacions: avaluacions estadístiques i estudis descriptius; avaluacions dels alumnes; avaluacions dels recursos humans i de les innovacions pedagògiques, i avaluació dels sistemes i unitats d'ensenyament. A Bèlgica també s'observa aquesta tendència a incloure en el procés d'avaluació participants fins ara exclosos, com ara les autoritats locals.

Semblantment al model francès, a l'Estat espanyol es va crear l'Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), arran de la LOGSE. Les funcions que desenvolupa l'INCE, coordinadament amb les administracions educatives central i autonòmiques, són:

1. Proposar models elaborats de criteris i instruments d'avaluació aplicables a les diferents etapes, cicles, àrees i disciplines del sistema educatiu.

2. Assessorar les administracions educatives sobre pautes i criteris d'avaluació.
3. Desenvolupar procediments d'avaluació aplicables als centres escolars.
4. Fomentar i desenvolupar estudis d'avaluació del sistema educatiu.

Per contra, allí on s'inicien processos de descentralització en profunditat, com ara a Espanya, o bé allí on han predominat tradicionalment les estructures descentralitzades, com als països anglosaxons, s'utilitzen els procediments d'avaluació del sistema educatiu. Aquestes accions atorguen un nou poder directiu a les autoritats centrals, que s'erigeixen com les úniques amb el dret i el deure de conèixer en profunditat la marxa i l'evolució del sistema educatiu, molt per sobre de les possibilitats de les autoritats locals i regionals, les quals no disposen, generalment, de la infraestructura necessària per dur a terme assaigs semblants als de l'Institut de Evaluación Espanyol o al Schools Examination and Assessment Council britànic. D'aquesta manera, l'estat, tot argumentant la necessitat de disposar d'instruments que li subministrin informació sobre la marxa del sistema educatiu, acaba disposant molt fàcilment d'un nou element per mitjà del qual pot supervisar les diferències interterritorials i, en extrem, corregir-les en variar el repartiment de poder entre centre i perifèria.

En el Regne Unit, els Països Baixos, França o Bèlgica hi ha hagut els darrers anys una gran pressió política per a fer possible l'avaluació dels sistemes educatius. Aquests mecanismes d'avaluació haurien de proporcionar a les escoles informació fiable sobre els coneixements adquirits per llur alumnat, el progrés assolit amb els anys i la possibilitat d'establir llur eficiència respecte de les mitjanes locals, regionals o nacionals. Els programes internacionals d'índexs quantitativs i qualitativs, com ara aquells desenvolupats sota els auspicis de l'OECD, també són testimoni d'aquesta nova cultura, expressió del paradigma de l'*accountability*. Aquells qui financien i usen els serveis que proporcionen els sistemes educatius volen resultats tangibles. No es pot dubtar que les expectatives dels usuaris de l'educació constitueixen un factor que té pes polític. Això es reflecteix també en els esforços recents per tal de mesurar les actituds públiques vers l'educació. En molts països europeus ara no solament enquesten les famílies, sinó també el professorat. Els resultats dels escrits d'inspecció exerceixen una influència notable sobre la política educativa, tal com es pot veure a França, per exemple. Aquest desenvolupament a Europa marxa paral·lelament als esdeveniments en els Estats Units, on en la dècada dels vuitanta la necessitat de passar comptes va portar a l'inici del molt debatut National Assessment of Educational Progress (NAEP). Un document recent preparat per la United States Office of Education afirma que els objectius del programa són: «augmentar els nivells acadèmics de l'alumnat mitjançant mecanismes tàctics com ara elevar els requisits d'accés de l'escola secundària i de la universitat, refent les directrius i requeriments locals i estatals del currículum, incrementant les proves per a comprovar el domini sobre el currículum, augmentant la coherència entre el currículum i el programa d'exàmens, tests de domini d'unes habilitats mínimes, [i] discussió de la política i interès en estratègies de pensament i resolució de problemes.»<sup>29</sup>

29. United States Office of Education, *Educational Evaluation and Reform Strategies in the United States of America*. Washington DC: USPO, 1989.

L'objectiu últim dels programes d'avaluació dels sistemes educatius és elevar la qualitat escolar mitjançant la identificació dels punts febles i aplicant mesures neutralitzadores. Una reforma seria, per tant, una conseqüència de l'avaluació de l'actuació educativa.

La característica específica del National Assessment Programme (NAEP) és que les escoles i les autoritats educatives locals són considerades responsables de llur actuació. Les dades recollides als Estats Units es presenten i s'usen públicament com a base per a extreure'n conseqüències tàctiques, com ara premis en diners per a les millors actuacions educatives o bé sancions. Per comparació, els programes introduïts en alguns països a Europa tendeixen a servir uns objectius més modestos.

Tot i que les competències del govern federal en matèria educativa són pràcticament inexistents perquè cada estat és absolutament sobirà en aquest camp, el 1969 Congrés dels Estats Units va crear un programa nacional d'avaluació anomenat NAEP (The National Assessment of Educational Progress). Es tracta d'una avaluació d'una mostra representativa dels estudiants, a nivell nacional, de tres edats diferents i en diferents àmbits acadèmics: lectura, composició escrita, matemàtiques, ciències, història nacional, geografia i coneixements cívics. El 1988, el Congrés, sota l'impuls de l'Administració Reagan, va fer possible la comparació dels resultats entre diferents estats, la qual cosa posà de manifest moltes diferències significatives. El resultat fou la necessitat d'introduir un programa nacional d'educació amb unes finalitats clares i compartides per tots els estats (Goals 2000) pel que fa a tres tipus d'estàndards: de continguts, de rendiment i d'oportunitat. L'Administració Clinton ha posat darrerament l'èmfasi no només en el fet que hi ha *continguts* que tots els alumnes han de saber i que tots els alumnes han de tenir un mínim *rendiment*, sinó que també tots han de tenir una igualtat mínima *d'oportunitats* per a aprendre.

La naturalesa de l'avaluació educativa sembla haver canviat al llarg de la passada dècada. Solia ser un exercici *ad hoc* que sovint es limitava a l'avaluació d'unes innovacions i experiments particulars. Ara, per contrast, la totalitat del sistema educatiu ha esdevingut una diàna per a l'avaluació planificada i sistemàtica. Com es pot explicar aquesta evolució? Després de la II Guerra Mundial, seguint l'esperit de l'anomenada enginyeria social, es creia que la informació proporcionada per la investigació educativa es podria usar com a base per a prendre decisions en educació. Aquesta confiança en la utilitat de la investigació ha disminuït. Les autoritats educatives volen informació que aclareixi a tothom el funcionament i l'efectivitat del sistema, en el seu conjunt, i de cadascuna de les escoles en particular. Com que la investigació generalment no ha estat capaç de subministrar aquest tipus d'informació, els polítics i els administradors han buscat altres mitjans. Els estudis d'avaluació a gran escala que ara es duen a terme sovint són dirigits per institucions governamentals especialitzades, freqüentment en cooperació amb oficines d'estadística i experts independents.

També es podria pensar que els efectes de la revolució tecnològica comencen a arrelar ara. L'equipament, els instruments i les tècniques de mesurament necessàries per tal d'establir i fer anar un sistema d'informació sofisticat només han estat disponibles des de fa poc temps. Un tercer factor podria ser que el públic ja no aprova les avaluacions de l'actuació escolar dirigides per la inspecció o per la direcció del centre. Encara s'hi pot afegir que diver-

sos grups a l'extrem receptor dels productes produïts per l'escola no estan satisfets. Hi ha inquietud entre els empresaris, per exemple quan diuen que les escoles no funcionen tan bé com caldria. Aquesta impressió està penetrant en l'opinió pública i, especialment, en el si de les famílies. Mentre que en països com ara França i Suècia publicar dades de l'actuació escolar no es fomenta, a la Gran Bretanya això és exactament el que el públic exigeix. Això reflecteix un canvi significatiu en les actituds. Fins i tot a França, la pressió de les famílies ha fet que l'influent i mensual *Le Monde de l'Éducation* publiqui regularment els resultats dels exàmens de batxillerat de cada liceu, i una sèrie d'indicadors de rendiment de diverses escoles tecnicoprofessionals i institucions d'educació superior.

Alguns mestres, però no tots, tenen una actitud negativa vers l'avaluació. Aquesta actitud es pot explicar per mitjà de diversos factors. Primerament, hi ha un sentiment general d'ansietat entre els mestres sobre com i per a quin propòsit seran usats, al capdavant, els resultats de les avaluacions —per a graduar l'alumnat o per a avaluar el professorat? En segon lloc, hi pot haver el sentiment entre una petita minoria del professorat que aprenentatge i èxit educatiu no es poden expressar adequadament per mitjà de puntuacions escolars que es basen, fonamentalment, en resultats de tests. Podrien afirmar, no sense raó, que escriure un informe detallat del progrés que un estudiant en particular ha fet respecte d'una varietat de criteris pot ser una manera més vàlida i útil d'informar l'estudiant i els seu pares que no pas simplement assignar una puntuació.

Novament d'acord amb la doctrina francesa,<sup>30</sup> les avaluacions del sistema educatiu s'han de fer per contribuir a dos objectius de la política educativa: l'eficàcia i l'equitat. Per mesurar l'eficàcia d'un sistema educatiu, el millor mètode consisteix a distingir la seva capacitat d'escolaritzar infants i joves a un cost raonable de la seva capacitat de donar als joves escolaritzats coneixements, competències, allò que en diem un bagatge que els serveixi de veritat, però també que sigui útil a la vitalitat democràtica del país, a la seva grandesa i a la seva riquesa. L'equitat d'un sistema encara és més difícil de mesurar que la seva eficàcia. Cal abordar dos aspectes: en quina mesura els serveis oferts per les diferents unitats del sistema (regions, centres) són equivalents, i en quina mesura l'escolarització i els seus beneficis es distribueixen equitativament entre diferents categories d'alumnes, essencialment segons el sexe i l'origen social.

Les qualificacions escolars en forma de puntuacions, que foren abolides a l'escola primària en les dècades dels seixanta i els setanta, són ara gradualment reintroduïdes en alguns sistemes educatius europeus. El professorat sovint s'oposa a puntuar, especialment aquells qui ensenyen en els cursos més baixos. Puntuar també va en contra de l'opinió expressada per molts experts en educació, els quals afirmen que els sistemes educatius ja han estat orientats excessivament envers els mèrits. El raonament que posar tests d'una manera extensiva mena a una situació en què les escoles eduquen no per a la vida sinó per als exàmens se sent amb freqüència entre aquells qui critiquen l'obsessió per l'avaluació.

També s'ha de dir que els països segueixen estratègies diferents. A Anglaterra, per exemple, l'avaluació nacional és imposada a les escoles en forma de revàlides als 7, 11, 14 i 16 anys. El sistema escolar s'està descentralitzant a Bèlgica, on les comunitats locals s'estan fent

30. Ministère de l'Éducation Nationale, *L'état de l'École*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1993, p. 1.

càrrec de les tasques de direcció escolar. Això ha incrementat la demanda de dades sobre el rendiment escolar. La tendència a França és que el nou cos d'inspectors escolars avaluï el funcionament de tot el sistema escolar. Es troben evolucions similars en els països nòrdics. A Suècia, per exemple, el poder de les juntes d'educació nacionals i regionals ha disminuït en favor de la presa de decisions a nivell municipal. Els països de parla alemanya semblen menys afectats per la tendència a avaluar l'actuació escolar. Se suposa que el sistema tripartit a Alemanya, Àustria i diversos cantons de Suïssa garanteix prou flexibilitat per a respondre adequadament a les noves demandes sorgides del canvi tecnològic. No obstant això, el problema que ha sorgit és que no és possible aplegar evidències que demostrin que aquesta adaptació a les noves condicions es porta a terme de fet.

Les funcions analítiques i diagnòstiques d'avaluació i monitoratge en educació són considerades per molts administradors com a elements integrals en una estratègia per a millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Per bé que els exàmens i les proves educatives en les escoles japoneses i les dels Estats Units gairebé han esdevingut un objectiu, en comptes d'un mitjà per a millorar la qualitat de l'escolaritat, la intenció inicial no era aquesta. No obstant això, les proves educatives han esdevingut tan persuasives i poderoses que han trobat una oposició creixent. En alguns països, les proves, l'eix central de tota l'avaluació, ho influencien tot: des del pressupost assignat a les escoles al contingut del currículum i els mètodes d'ensenyament que s'apliquen. Aquesta és una qüestió que caldria ésser considerada seriosament per aquells països europeus en els quals s'estan desenvolupant o estudiant programes per a l'avaluació de la reforma educativa.

Una altra crítica de les proves nacionals és que són totalment utilitaristes. Pressuposen que l'educació és una cosa que es pot usar i mesurar. Si un cert aspecte no és mesurable, els seus objectius educatius i llur realització tendeixen a esdevenir negligits. Si un determinat objectiu de l'escolaritat o un currículum defuig la definició, aleshores —se sol pensar— probablement tampoc no és gaire útil. Aprendre a ésser, gaudir, pensar i ésser crític són objectius de l'educació que defugen la quantificació. Per tant, poden veure's amenaçats amb l'obsolescència. Per exemple, les humanitats, que no es presten gaire a una avaluació estandaritzada, poden ben bé rebre una prioritat baixa en un sistema educatiu en el què currículum escolar es fa i refà d'acord amb els resultats d'exàmens objectius. Les llengües clàssiques trobaran difícil sobreviure a la competència si els governs dels països europeus aproven l'objectiu que tots els nens i nenes han de ser competents en almenys dues llengües modernes a més de la llengua nacional. L'aproximació utilitarista per a definir els propòsits de l'educació pot portar a una situació extrema en què aprendre a conduir un cotxe tingui un pes en el currículum igual al de la història o la filosofia. L'educació dels valors —la millor recepta per a lluitar contra l'etnocentrisme o la xenofòbia, entre d'altres mals europeus— no és fàcilment mesurable de forma objectiva. Com poden aquests elements mantenir un lloc central en el currículum, si el contingut de l'escolaritat és cada vegada més dictat per una perspectiva utilitarista i minuciosa pel que fa als objectius escolars?

D'altra banda, la qüestió no està exempta de dilemes polítics. Un primer dilema és si els resultats particulars de les escoles s'haurien de fer públics, tal com es fa ara a la Gran Bretanya

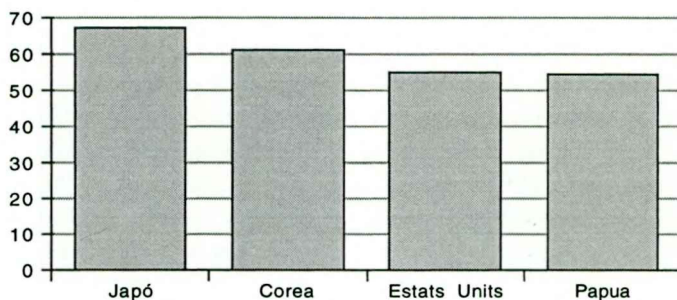


i a alguns estats dels Estats Units. D'una banda, les escoles podrien ésser sotmeses a poderosos incentius si llurs resultats es donaven a conèixer. D'altra banda, aquest tipus d'informació, si és a la disposició del públic, indubtablement portarà estigmes i considerables insatisfaccions, especialment entre els pares els fills del quals van a escoles que tenen un pobre resultat.

Una qüestió relacionada amb això és si la tria de l'escola s'hauria de deixar que fos decisió de les famílies o si ha de ser una qüestió purament burocràtica, que depengui només del domicili, per exemple. L'altra cara de la moneda és si les escoles haurien d'estar autoritzades a examinar el futur alumnat i si són lliures d'admetre solament aquells que tenen un rendiment acadèmic superior a un límit prefixat per la mateixa escola. Avui, doncs, a Europa s'estan assajant polítiques que posen de manifest tendències contraposades.

Un dels criteris principals —i més clars— que habitualment s'utilitzen per a avaluar els resultats d'un sistema educatiu és la comparació internacional. Es tracta de saber, per exemple, si els nostres estudiants de batxillerat saben més o menys ciències que els d'altres països. Aquesta pregunta en concret és la que un estudi internacional va respondre científicament (IEA, 1992). La premsa nord-americana va recollir el següent gràfic per a demostrar que els estudiants dels Estats Units estaven tan mal preparats que fins i tot els de Papua Nova Guinea treien gairebé els mateixos resultats.

#### QUALIFICACIÓ MITJANA OBTINGUDA EN UNA PROVA DE CONEIXEMENTS DE CIÈNCIES



Font: IEA, Second International Mathematics and Science Study, 1992.

Lògicament, l'impacte en l'opinió pública va ser brutal. No només sobtava la superioritat del Japó i Corea, sinó que encara costava més de pair l'equivalència amb Papua Nova Guinea. Què havia passat? La solució al següent requadre...

La lectura atenta de l'estudi —i no pas de la premsa— permet esbrinar què s'amaga darrere la comparació, concretament com s'explica que les notes en ciències entre els Estats Units i Papua siguin semblants. En primer lloc, als Estats Units aproximadament el 99% dels joves d'aquesta edat estan escolaritzats, mentre que a Papua només va a l'escola un 11%; dit d'altra manera, a Papua els estudiants d'ensenyament secundari són molt més seleccionats que als Estats Units, on l'ensenyament secundari és de masses. En segon lloc, els joves de Papua tenien, com a mitjana, un any més d'edat. En tercer lloc, i per aquesta última raó,

estaven un curs per endavant dels nord-americans i, per tant, era lògic esperar que sabessin, si més no, tanta ciència com ells. *Si non è vero...*

### Consideracions de futur

En termes generals, a l'Europa comunitària el paper de l'estat en matèria educativa continua essent ampli, divers i, en determinats àmbits, irrenunciable. No es tracta, només, del principal empresari del sector educatiu sinó que, a més, té encara a les seves mans el poder de regir el destí del conjunt del sistema educatiu. Malgrat això, tant la crisi econòmica com la crisi d'ajustament patides pels sistemes educatius des de mitjan dècada dels anys setanta han aportat elements que, progressivament, han contribuït a redimensionar el paper de l'estat, fins a aquest moment protagonista.

Pràcticament a tot el territori comunitari els efectes han estat semblants. En primer lloc, l'estat ha vist agonitzar el poder central en favor d'un altre poder com més va més creixent: el de les perifèries, regionals o locals. També s'ha vist obligat a concedir quotes considerables de participació en el govern dels centres educatius als principals actors implicats: professors, famílies i estudiants, si és el cas. I, en darrer lloc, també ha hagut de replantejar-se les estratègies pel que fa a la formació professional i superior, i a la recerca, amb vista a concedir un lloc protagonista als agents econòmics.<sup>31</sup>

L'evolució més recent dels sistemes educatius dels països comunitaris apunta a la consolidació del nou paradigma de l'*accountability*. La principal implicació d'aquest nou paradigma és un canvi substancial en les fórmules de govern i de gestió dels sistemes educatius per a donar cabuda a l'auditoria participativa i al retre comptes. I això tant perquè en la mesura que es tracta de mecanismes de control del poder són exigències de la democràcia, com pel fet que, sense elles, no hi ha cap mena de possibilitat d'avaluar els progressos que en matèria de qualitat de l'educació tant es demanen des de tots els sectors implicats. La privatització, finalment, apareix, més que no pas com un *desideratum*, com un referent: les qualitats i l'*ethos* de l'allò privat, es diu, han de servir de punt de referència obligat en la gestió de la cosa pública.

En aquesta evolució, en la qual les notes dominants són de tarannà econòmic i tecnocràtic, no s'hauria de descartar la possibilitat d'una reacció que, tard o d'hora, pretengués recuperar per al debat sociopolític i pedagògic el lloc just i adient que han d'ocupar els valors personals i socials en el procés educatiu, que avui, paradoxalment, són allò menys valuós en termes de mercat i allò més difícilment avaluable.

31. Aquesta és una qüestió de gran actualitat i molt controvertida, per la qual cosa és més objecte d'articles que no pas de llibres. En aquest sentit, però, els dos millors llibres que analitzen aquesta qüestió són el de Mark B. Ginsburg, *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology and the State*. Nova York: Garland, 1991 i el de M. Granheim, M. Kogan i U. Lundgren, *Evaluation as Policymaking*. Londres: Jessica Kingsley, 1990. Ambdós llibres introdueixen el tema des d'una perspectiva comparativa i que presenta alhora diferents estudis de casos.

## L'EVOLUCIÓ DELS NIVELLS EDUCATIUS

Fins aquí hem tingut oportunitat d'examinar el context i els paradigmes que han marcat les polítiques educatives europees. En aquest apartat, ens centrarem en les principals reformes que s'han introduït els darrers anys en les escoles europees de tres nivells educatius diferents: el primari, el secundari i la formació professional.

### L'ensenyament primari

#### *L'evolució recent de l'escola primària*

Les últimes dècades del segle XX no semblen gaire inclinades a la implantació de reformes estructurals de fons en l'ensenyament primari. De fet, només cal fer una ullada a les principals reformes educatives que hi ha hagut durant aquests darrers anys per adonar-se que efectivament passa d'aquesta manera. Fins i tot les reformes aparentment més ambicioses deixen entreveure un clar desig de no voler retocar gaire les estructures. Ho veurem tot seguit.

La majoria de països desenvolupats sembla que han acabat les reformes d'estructura de l'ensenyament obligatori cap al final dels anys setanta. Una gran part d'aquests països ha adoptat l'escola polivalent, que comprèn l'ensenyament primari i el primer cicle del secundari, com a únic tipus d'escola o, si més no, com a tipus predominant. Alguns països han conservat un sistema paral·lel a nivell de primer cicle secundari, i pel que sembla no l'abandonaran. Es nota, per tant, que els països desenvolupats han entrat en un període durant el qual hi haurà pocs canvis estructurals en l'escolaritat obligatòria.<sup>32</sup>

La primera reforma important que convindria analitzar és la belga de 1983, que va allargar considerablement l'escolaritat obligatòria. Tanmateix, aquesta llei no va comportar cap tipus de canvi en l'estructura de nivell primari, que va continuar essent de sis anys, dividits en cicles de dos anys. Certament, sí que hi va haver intenció de continuar la millora qualitativa —de la qual parlarem més endavant— dels plans d'estudi. Des del punt de vista estructural, la reforma holandesa de 1985, introduïda per la Llei d'educació primària d'aquell mateix any, té més importància. L'eix fonamental de la reforma era la fusió de l'etapa preescolar, en els seus últims anys, i més concretament en l'últim any, amb l'etapa anterior d'ensenyament primari, de manera que aquesta última, i amb aquesta el període de l'escolaritat obligatòria, s'iniciaria a partir d'aleshores als cinc anys. Els objectius d'aquesta fusió eren diversos, des dels de la conveniència estrictament pedagògica fins als de més gran aprofitament de les escoles. Com podem llegir en un document oficial holandès, «el descens del nombre d'alumnes a conseqüència del descens del nombre de naixements és també un factor que s'ha tingut en compte

32. *Tendances de l'enseignement dans les années 70: une analyse quantitative*. París: OCDE, 1984, p. 16.

a l'hora de fusionar l'etapa pre-escolar amb l'escola primària, de manera que, al mateix temps, s'està duent a terme un reacoblament de les places escolars.»<sup>33</sup>

L'únic canvi estructural important, tot i que potser no tan important com sembla a primer cop d'ull, va ser el que es va fer a Portugal mitjançant la Llei de bases del sistema educatiu promulgada el 1986. En efecte, l'ensenyament primari va tenir aleshores, legalment, un canvi força substancial, ja que fins i tot va perdre la seva denominació tradicional i es va convertir en «ensenyament bàsic», semblantment a l'EGB espanyola. El nou ensenyament bàsic té ara una durada de nou anys, dels 6 als 15 anys, i és dividit en tres períodes iguals de tres anys cadascun. Fixem-nos, tanmateix, que els dos primers períodes es corresponen amb els sis anys que fins aleshores tenia l'ensenyament primari —en realitat, la unió dels cicles «primari» i «preparatori»— com, de fet, ja estava organitzat a la majoria de les escoles portugueses. Comptat i debatut, Portugal, amb aquesta llei, s'ha afegit a les tendències que ja des de fa molts anys existien entre els països europeus, en el sentit d'augmentar l'obligatorietat escolar i d'abraçar d'una manera polivalent o comprensiva el primer nivell d'ensenyament secundari. És per això que s'ha retocat tan poc com s'ha pogut l'estructura anterior.

Un altre document legal d'una gran importància i repercussió arreu d'Europa ha estat l'Education Reform Act anglesa de 1988. Tot i que les reformes pel que fa a la concepció del sistema educatiu són considerables, no n'hi ha cap que afecti veritablement l'estructura institucional del sistema, i per descomptat tampoc no afecta la seva Primary school. Això sí, la Llei ha influït notablement en l'estructura administrativa de l'educació britànica, ja que retallarà d'una manera molt important el poder de les autoritats locals d'educació (les Local Education Authorities) i reforçarà el poder de les autoritats centrals. Pel que fa a l'aspecte curricular, té, sens dubte, una gran importància la determinació d'un core curriculum, d'uns continguts mínims que hauran d'estar presents en totes les institucions escolars d'aquest nivell. Però, com veurem, una vegada més hom s'ha decantat per no innovar gaire en matèria d'estructura institucional interna.

### *Les polítiques de renovació curricular*

Com ja s'ha deixat entreveure, el centre comú de preocupacions innovadores, pel que fa al nivell d'ensenyament primari, ha estat constituït —i ho continua essent— per la millora de la qualitat i de l'eficiència de les institucions escolars. Hi ha uns quants països de la Unió Europea que, d'una manera més o menys solemne segons els casos, han dut a terme una reforma dels plans d'estudi que tenen com a fita l'obtenció de millors resultats en la preparació i en l'èxit dels alumnes.

En termes generals, hom diria que durant l'educació primària hi ha quatre factors, per damunt de la resta, que tenen una influència significativa en les reformes curriculars dels països europeus:

33. *Educational Development in the Netherlands, 1984-1986*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1986, p. 18. De tota manera, l'estructura interior prèvia de l'ensenyament primari holandès no va ser gaire retocada arran d'aquest fet. Una vegada més, el que es va produir va ser sobretot una revitalització dels programes.

1. El ritme a què progressa la revolució científica i tecnològica.
2. Un consens generalitzat a favor que durant tot el currículum es cultivin totes les habilitats cognitives.
3. La creixent consciència pública de la precarietat de la vida humana sobre el planeta i la necessitat d'una escolaritat que fomenti el coneixement de valors i la sensibilitat estètica i ambiental, entre altres valors referents al desenvolupament personal i col·lectiu.
4. El camí envers un currículum més estructurat i coherent, amb unes avaluacions més rigoroses, amb responsabilitat pel que fa als resultats i amb uns procediments més formals en l'ensenyament.

En alguns països l'ensenyament primari ha estat reformat darrerament d'una manera global, tot i que això és lluny de ser la norma europea. Potser el cas més sorprenent és Itàlia, on el govern va demanar consell a un grup molt variat de destacats personatges públics i del món cultural. La proposta resultant subratllava la necessitat d'una alfabetització cultural universal que s'ha d'aconseguir mitjançant una experiència curricular organitzada sistemàticament en «formes estructurades de coneixements», com ara el lingüístic, el matemàtic, l'espacial, el musical i el gràfic. Aquestes formes estructurades es presenten com «un repertori de jerarquies culturals i de referències». La reforma italiana proposà d'introduir en el sistema escolar un nucli que compregués nou àrees de coneixement equivalents durant els cinc cursos. El centre és el nen com a individu amb capacitat activa de coneixement, coneixement que ell ha de construir.

Itàlia, doncs, va conèixer l'any 1986 la publicació d'un nou pla d'estudis per a l'escola primària o elemental. No es tractava en aquest cas, evidentment, de la rectificació d'un recent pla anterior; al contrari, feia molts anys que a Itàlia no hi havia hagut innovacions en l'àmbit de l'escola primària. El nou pla —o «els nous programes», com acostuma a dir-se en el país— va trigar força anys a assolir una elaboració definitiva ja que, com és normal a Itàlia, va caldre el treball i el consens d'una comissió composta per experts d'ideologia i mentalitat diverses. Pel seu caràcter tòpic, hi ha autors que han caracteritzat la reforma curricular italiana d'aquesta manera: «Pel que fa a l'estructura, la paraula clau, la bandera pedagògica és la d'una escola oberta; pel que fa als continguts, és una escola culturalment a l'alçada dels temps; pel que fa a la metodologia, la bandera pedagògica és la d'una escola dels treballadors, l'escola de la investigació.»<sup>34</sup>

Un cas semblant és l'irlandès, un país en el qual els intents de reforma curricular a l'ensenyament primari han estat molt contestats des de les escoles i des d'alguns grups de professors.

Efectivament, s'hi poden observar importants característiques de flexibilitat horària, d'atenció als interessos i a les característiques psicològiques dels alumnes i, alhora, un rigor més gran pel que fa als coneixements i a les habilitats que s'exigeixen. Es podria dir que a causa de les especials característiques de lloc i de temps que han acompanyat la seva aparició, el pla participa alhora d'un cert «activisme» propi d'èpoques anteriors i de la preocupació

34. F. Costabile (ed.), *Scuola elementare e nuovi programmi*. Cosenza: Laboratorio, 1986, p. 39-47.

pels «coneixements i habilitats bàsics» que caracteritza majoritàriament l'escola actual. Preocupació que, certament, s'ha anat fent cada cop més palesa els darrers anys. L'interès dels polítics de l'educació s'ha centrat en la naturalesa i el lloc que han d'ocupar en el currículum les anomenades matèries bàsiques. En efecte, arreu d'Europa hi ha un gran interès per saber quines han de ser aquestes matèries bàsiques i què haurien d'incloure. En general, la balança es decanta cap a la llengua, les matemàtiques, la ciència i la informàtica. Així, a Dinamarca, per exemple, les autoritats educatives nacionals van llançar des de mitjan anys vuitanta un gran debat sobre «què són els coneixements bàsics.»<sup>35</sup>

Naturalment, aquesta nova orientació també és visible en altres països de la Unió Europea com ara Bèlgica, Holanda, l'Alemanya Federal, Grècia, Portugal, etc. Per sota d'aquesta concepció hi ha una consciència d'«ineficàcia» de l'escola primària. Tot i que és cert que als països europeus no hi ha gaires problemes pel que fa a la deserció escolar a aquest nivell —amb l'excepció, potser, de Grècia i Portugal, on hi ha encara un nombre relativament alt d'abandonament al final del període—, també ho és que, en canvi, sí que hi ha abundants repeticions de curs i la sensació de fracàs, de no poder assolir uns objectius mínims de preparació. França presenta encara, pel que fa als repetidors durant l'ensenyament primari, un percentatge lleugerament superior al 10%, tot i que es pot considerar no gaire excessiu. Hi ha uns percentatges més grans que són clarament visibles a Bèlgica, Espanya i Portugal, etc. Fins no fa gaire, la tendència era «facilitar» l'aprenentatge escolar per tal d'evitar un augment d'aquests percentatges, però avui s'ha vist que actuar d'aquesta manera era contraproduent. Per contra, sembla que a tot arreu es demana un esperit d'exigència més gran, acompanyat, això sí, d'una atenció més gran envers els casos particulars d'endarreriment.

Es va parlar molt del nou currículum publicat a França durant el mandat del ministre socialista Chévènement. Aquest currículum, en realitat, contradeia algunes mesures de «lliure desenvolupament de la personalitat infantil» que s'havien pres durant l'etapa socialista anterior. La preocupació fonamental del nou pla d'estudis de 1985 era, com en altres països, assegurar que els alumnes assolissin realment uns «coneixements i habilitats bàsiques», com també el restabliment d'un major clima de disciplina a les aules. Les anomenades activitats d'éveil, que havien suscitat tant d'interès, van quedar dominades altre cop per la idea de matèries o assignatures separades. En resum, doncs, el pla incloïa set assignatures fonamentals: francès, matemàtiques, ciències i tecnologia, història i geografia, educació física, educació artística i educació cívica. Les novetats més importants, a banda d'aquesta «reaparició» de les matèries separades, són la inclusió de la tecnologia i la recuperació de l'educació cívica, els continguts de la qual abans havien estat unificats amb els d'altres estudis socials.

35. «Hi ha moltes raons que justifiquen la urgència d'un debat sobre els coneixements bàsics. Una d'aquestes raons és que anem cap a una societat de la informació, en la qual l'home serà bombardejat amb un de vessall d'informació sense importància i del més simple entreteniment. Si l'individu ha d'estar capacitat per trobar la seva pròpia orientació i per distingir el que és essencial del que és accessori, cal que conegui a fons "un marc de referència", quelcom que pugui servir per comparar la informació que rep. No n'hi ha prou d'"aprendre a aprendre". No podem acontentar-nos creant el procés de treball. Avui cal unes veritables informació i educació». *Development of Education 1990-92. National Report*. Copenhagen: Ministry of Education, 1992, p. 3.

Tots aquests casos, deixant de banda com acabin els projectes de reforma, demostren que els coneixements mínims van molt més enllà de les matemàtiques bàsiques, de l'habilitat en el llenguatge i dels estrets límits de les assignatures comunes del currículum. Per tant, hem de concloure que a Europa s'ha passat d'una formulació molt instrumental del currículum de l'escola primària a una formulació que, necessàriament, ha de tenir en compte la creixent complexitat epistemològica —i tecnològica— del nostre món i el fet que l'etapa posterior (l'ensenyament secundari) també s'ha universalitzat i, per tant, que l'educació primària ja no té caràcter terminal per a ningú. Perquè no s'ha d'oblidar que hi ha una clara «cultura» pròpia i específica de l'educació elemental o primària, contraposada a la secundària, que reflecteix els orígens històricament diferents de les escoles primàries i secundàries. Aquesta diferenciació és reforçada mitjançant la formació i la selecció del professorat —que continua essent diferenciat— i, més subtilment, per l'impacte dels darrers corrents de la psicologia evolutiva i del desenvolupament i llur interès en els models i les estratègies cognitives que sovint es tradueixen en models de disseny curricular també diferenciats.

La majoria de les polítiques curriculars actuals van en contra de les tendències que defensen un currículum vertebrat a l'entorn de les disciplines, que les fan l'epicentre del desenvolupament curricular. La gamma més àmplia de capacitats, aptituds i interessos que trobem actualment dins cada escola o cada classe de primària planteja un repte molt real als professors: com respectar les diferències individuals i ajudar a construir l'aprenentatge sobre aquestes diferències, adoptant una organització de la classe i un currículum comuns. Les noves tendències fomenten un nou interès en la individualitat del nen i en la distinció de necessitats i processos individuals d'aprenentatge. Però també és veritat que arreu es troba un sentiment general entre els professors en el sentit que els canvis han estat massa sobtats, hi ha hagut massa poca formació i un suport extern inadequat.

Així, doncs, el vell debat que gira al voltant de si els processos d'ensenyament i aprenentatge s'han de basar en la matèria o en el nen continua i continuarà en el futur. Sembla un exercici sense sentit, ja que en els cercles educatius —a diferència del que diuen els mitjans de comunicació— el «debat» s'ha convertit en una dialèctica i s'ha encasellat dins unes extensíssimes propostes curriculars que s'escarrassen a fer desenvolupar totes les facetes del nen. Hi ha un interès renovat per les relacions entre l'estructura del coneixement i les estratègies cognitives dels qui aprenen, en el domini moral i també intel·lectual. Països com ara la Gran Bretanya, Itàlia, els Països Baixos i Irlanda són exemples d'aquestes tendències.

També rep molta atenció la qüestió de l'agrupament dels alumnes. Tot els països europeus estan convençuts que la diferenciació per trets (intel·ligència, aptitud) s'hauria de reduir al mínim, si més no en l'etapa primària. Actualment es fomenta la individualització per edats. A França, per exemple, reconeixen el problema de l'agrupació i combinen i diferencien els nens en l'etapa elemental amb vista a objectius diferents. L'heterogeneïtat dels alumnes significa necessàriament que cal aplicar un mètode pedagògic que els diferenciï i que confiï en una avaluació contínua (informes, anàlisis, regulació del mètode docent).

Cal, doncs, reconciliar la individualització de l'ensenyament i una pedagogia flexible que permeti un desenvolupament curricular que tingui en compte l'edat sense oblidar la necessi-

tat d'avaluar els resultats al més objectivament possible. És probable que aquesta tendència despertí debats i compliqui la qüestió de les matèries bàsiques, sobretot en països com la Gran Bretanya o França, on la valoració contínua d'alumnes es fa servir cada cop més amb una prova o revàlida a escala nacional.

El debat sobre l'educació primària és esporàdic i reposat en alguns països com ara Finlàndia, Suècia, Suïssa, Alemanya i Espanya. En d'altres, els Països Baixos per exemple, hi ha un elevat grau de conservadorisme i de satisfacció alhora pel que fa a l'educació primària en l'opinió pública, encara que si hem de fer cas als debats parlamentaris i a la premsa semblaria ben bé el contrari. Ara bé, hi ha un risc real i inevitable d'engrandir l'abisme entre les instruccions polítiques i la realitat de l'aula si aquestes propostes no es complementen amb una atenció equivalent als processos de reforma en les mateixes escoles. Això tampoc no vol dir que els únics avenços dignes de consideració vinguin de l'escola. No és aquest el cas, ni de bon tros. Però si els professors, pares, autoritats locals i estudiants no tenen un compromís actiu en el procés de la reforma, el canvi serà summament lent i molt desigual.

Al Japó, les autoritats proposen de reformar l'ensenyament primari, que ara té un caràcter molt competitiu, conformista i materialista, a fi de donar-li una orientació més humanista, on hi hagi espai per a un cert individualisme i per a l'internacionalisme. Es pretén revitalitzar l'educació moral com a eix vertebrador del currículum. S'afegeix un nou eix, *seikatsuka* (literalment «vida»), a les matèries comunes de l'escola primària, que combina la ciència i els estudis socials. Per al *seikatsuka* caldran menys hores que les que s'invertien en ciència i estudis socials per separat, i la llengua japonesa se'n beneficiarà durant els dos primers anys d'escolaritat. Es posa molt més èmfasi a ensenyar anglès i a integrar aquesta matèria en el currículum. Els canvis pedagògics proposats per a l'etapa primària comprenen més autoaprenentatge, el foment de la sociabilitat, de la creativitat i dels processos de reflexió i de presa de decisions individuals.<sup>36</sup>

En una època en què els pressupostos d'educació es mantenen generalment estables o bé baixen, en molts sistemes educatius es retiren els recursos de suport i de serveis de desenvolupament curricular i es retalla la formació del professor. Tant els recursos de suport com la formació no desapareixen, sinó que senzillament s'adrecen prioritàriament a l'educació secundària, on les administracions educatives els consideren més necessaris. Però això no vol dir que, paradoxalment, les exigències que aquestes mateixes administracions fan a l'educació primària no augmentin. Ara com ara, arreu d'Europa es demana a l'escola primària:

- Uns criteris d'avaluació ben establerts i uns models de rendiment educatiu definits curs per curs.
- Uns alumnes emprenedors, automotivats, actius, creatius, que siguin ben madurs, equilibrats, acceptats socialment, capaços de fer una transició sense problemes cap a l'ensenyament secundari. Evidentment, unes classes nombroses, un material escàs i un equipament limitat, per contrast, inviten els professors —si és que no els obliguen— a adoptar mètodes d'ensenyament centrats en l'ús de manuals escolars per a tot el grup.

36. Vegeu Agustín Velloso, *El sistema educativo en Japón*. Barcelona: Labor, 1994.



- Unes escoles que prestin atenció tant a elements del nou currículum com del clàssic, a més d'haver de crear àrees d'aprenentatge de llengua, matemàtiques, arts, educació física, etc., que prenguin en consideració una sèrie de preocupacions contemporànies com ara la salut, el medi ambient, la tecnologia de la informació, la pau, la igualtat dels sexes, la cultura nacional i les relacions internacionals. També és evident que els professors no sempre estan ben preparats per a dominar aquest reguitzell de temes. L'ur formació inicial es basa en les matèries tradicionals i presta poca atenció a aquests temes transversals. D'altra banda, els sous i les condicions de treball a les escoles primàries no sempre són atractius per a la gent emprenedora i més qualificada.

Al costat d'aquestes tendències generals, però, han aparegut en escena darrerament elements nous. Un és l'acolliment en centres ordinaris d'infants amb necessitats educatives especials. Des de fa uns anys, la majoria dels sistemes educatius han adoptat la teoria de la integració d'aquests nens a les aules normals. No hi ha, evidentment, un retrocés d'aquesta idea; però la pràctica ha demostrat que per fer-la més viable i positiva per al conjunt dels infants cal una atenció molt més individualitzada que la que s'ha fet fins ara. La caiguda de la demografia en la majoria dels països a la qual ja hem fet referència, facilita una ratio més adient de professor-alumnes, cosa que en part pot ajudar a resoldre el problema. Però demana alhora una renovada formació dels mestres, una formació que els faci més capaços de resoldre aquestes situacions individuals fins i tot enmig de l'acció grupal. És per això que l'entrada en vigor dels nous currículums ha estat acompanyada, la majoria de les vegades, d'innovacions en l'àmbit de la formació docent, com ha passat, de fet, a França i a Itàlia. Altres països (Portugal i Espanya, entre d'altres) estan també pendents de fer importants reformes en aquest àmbit. Aquestes reformes, sens dubte, són les que assegurarien la puja del nivell qualitatiu escolar que s'esmentava.

En una línia molt acostada a les consideracions que hem fet abans sobre «efectivitat» de l'acció escolar, cal situar les accions fetes en molts països comunitaris a favor de l'educació dels nens «immigrants», fills de famílies assentades recentment, per causes laborals i a vegades també polítiques, en un país determinat. Gairebé tots els països europeus coneixen aquest fenomen en alguna de les seves múltiples variacions. Un dels països que, per diverses raons —incloent-hi la dificultat idiomàtica— ha hagut d'afrontar una situació complexa i qüestionada ha estat l'Alemanya Federal.<sup>37</sup>

A França, on les escoles primàries acullen l'11% de nens immigrants respecte del total, s'assagen diverses innovacions i experiències que pretenen eliminar la discriminació i

37. «Hi ha un gran nombre de factors que fan difícil la integració en el sistema escolar alemany dels nens que tenen una llengua materna diferent. L'origen dels problemes està en l'entorn social i en la família per ella mateixa, que sovint practica fortes tendències a l'aïllament. A tot això s'afegeixen les dificultats del llenguatge o la incapacitat d'aquests pares per proporcionar ajuda en el treball escolar que els fills fan a casa, cosa que pot fer difícil aconseguir treure profit de l'ensenyament primari. Hi ha diverses iniciatives públiques o privades que tenen com a finalitat ajudar a superar aquestes dificultats (ajuda en els treballs escolars, grups de contacte, etc.). Tanmateix, aquestes iniciatives només són efectives en àrees específiques i limitades, i a curt termini no aconsegueixen alleujar o eliminar el problema.» *Universalization and Renewal of Primary Education*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education, 1994, p. 5 i 6.

l'endarreriment escolar que sovint afecta aquests nens. A banda de donar-los ensenyaments suplementaris, s'assagen mesures de caràcter «intercultural», com s'intenta fer també a Bèlgica, Dinamarca, etc. Aquestes mesures exigeixen sovint la cooperació dels països d'on procedeixen les famílies immigrades, ja que es fan anar mestres o professors a aquests països durant un temps perquè puguin fer possible l'educació intercultural. Tanmateix, per circumstàncies diverses no sempre és fàcil o possible aconseguir aquesta cooperació. Es troben en aquest cas els nens d'aquelles famílies que van haver d'acollir-se al país de destinació per motius de descolonització o per causes polítiques. Anglaterra, França i Portugal han tingut i tenen moltes situacions d'aquesta mena.

En una relació de reformes i innovacions com la que aquí es pretén dur a terme no hi ha de faltar una referència, per petita que sigui, a la revolució tecnològica que té lloc a les acaballes del nostre segle.

Una pregunta que es repeteix contínuament és: fins a quin punt penetra aquesta revolució tecnològica les escoles? La resposta, una vegada més, ha de ser prudent. Com ben encertadament ha escrit King, «les conseqüències que sobre l'educació tenen les revolucions que hi ha en l'àmbit de la tecnologia i de la comunicació són transcendents i múltiples i també estan destinades a ser experimentals durant molt de temps.»<sup>38</sup>

De tota manera, hi ha una gran quantitat d'accions que tendeixen a l'acostament de la informàtica a l'escola. Gairebé a tot arreu es fan experiències d'aquesta mena. És el cas de França i el seu pla IPT (Informatique Pour Tous), o d'Espanya i el seu projecte Atenea. A Anglaterra, Bèlgica, Holanda, Dinamarca, Itàlia i l'Alemanya Federal s'han dut igualment a terme importants accions en aquest àmbit que no comentarem amb detall a causa de la manca d'espai. Amb tot, no es pot dir que s'hagi vençut del tot la tendència, gairebé proverbial, de l'escola a ser l'última a incorporar-se als avenços tecnològics del moment. Si això s'esdevé amb qualsevol mena d'escola, no cal ni dir que, quan es tracta de l'escola primària, el futur camina encara molt més a poc a poc.

Així, doncs, l'antiga concepció d'un currículum fet de coneixements i aptituds generals per a proporcionar una base sòlida per a continuar l'educació, la formació i, finalment, accedir a la vida laboral i formar part de la ciutadania no ha estat abandonada per cap país europeu. Però la convicció que es tracta d'una etapa de transició envers l'etapa educativa veritablement definitiva (l'educació secundària) ha afavorit l'aparició de nous èmfasis que giren al voltant de la necessària diferenciació i individualització de l'ensenyament primari.

### L'ensenyament secundari

No hi ha cap definició unívoca i comuna d'ensenyament secundari. La més estesa és la que afirma que aquest nivell no és altra cosa que el conjunt d'estudis, en part obligatoris, que hi ha entre l'ensenyament primari i el superior. Hi ha, però, un cert nombre de característi-

38. E. King, *Technological/Occupational Challenge, Social Transformation and Educational Response*. International Yearbook of Education, vol. XXXVII. París: UNESCO 1986, p. 198.

ques que poden ajudar a tipificar-lo, com ara el fet que, a diferència de l'ensenyament primari, l'alumne es troba en aquest nivell amb més professors que imparteixen àrees de coneixement diverses. Els mateixos professors tenen una qualificació, i una consideració socioeconòmica, també diferent dels seus companys de primària. En la pràctica, el currículum s'organitza per matèries amb un tractament no tant interdisciplinari com a l'educació primària, amb horaris específics i avaluacions fraccionades.

### *Què és l'ensenyament secundari?*

Generalment, hom parla de dos cicles d'ensenyament secundari: un primer o inferior, la durada del qual arriba fins a cobrir tot l'ensenyament obligatori, i un segon o superior, que arriba més enllà generalment de l'edat que clou el període d'escolaritat obligatòria, com a màxim fins a l'edat en què es pot accedir a la universitat. Quan diem que hi ha models diferents d'ensenyament secundari ens estem referint al fet que hi ha fórmules diverses d'organitzar ambdós cicles.

Com veurem més endavant, la tendència majoritària als països europeus consisteix a fer el primer cicle de forma comprensiva o integrada, és a dir, amb el propòsit que tots els alumnes assoleixin els mateixos objectius, sota currículums equivalents amb dosis importants de diversificació didàctica, en una única institució que atorga un únic certificat o títol de final d'estudis, que no demana cap procés de selecció per accedir-hi —perquè és comuna i obligatòria— i que té un caràcter fortament orientador. Aquest primer cicle aboca a un segon que, per contraposició, és extremadament diversificat, àdhuc institucionalment, i és a cops selectiu pel que fa al posterior accés a la universitat. I si no és així, són les universitats mateixes que disposen d'un sistema acurat de selecció, que es fa efectiu en el moment de l'ingrés o bé en el decurs dels primers anys d'estudis. Per a entendre com és possible aquesta duplicitat (orientació i selecció) en un únic nivell educatiu convé recórrer a la història.

### *Els orígens de l'ensenyament secundari*

Sense ànim de caure en la caricatura, hom pot dir que la famosa piràmide educativa va començar, històricament, pel sostre. Efectivament, els primers ensenyaments institucionalitzats corresponen al que avui considerariem ensenyament superior i, de fet, l'ensenyament primari generalitzat és una realitat ben tardana que arribà pràcticament de bracet amb la revolució industrial. La gènesi de l'ensenyament secundari és, en aquest context, complexa, atès que de bon principi ja coexistien diferents opcions:

- D'una banda, un ensenyament secundari que apareix com a necessària avantcambra d'un ensenyament universitari que com més va més exigent és pel que fa als coneixements mínims que cal per a accedir-hi i que, en bona mesura, obeeix als cànons de l'ensenyament clàssic, hereu del trívium i del quadrívium, fet de llengües clàssiques i de matemàtiques.

Aquesta mena d'ensenyament secundari és l'antecedent remot del que avui anomenem acadèmic i s'imparteix encara, totalment o en part, en institucions que conserven noms que evocuen el classicisme: *Gymnasium*, *Lycée*, *Grammar schools*, *Licei*, etc.

- D'altra banda, força més tardanament en el temps, apareixen arreu d'Europa fórmules noves basades en l'estructura clàssica però que tendeixen a incorporar les llengües modernes i les ciències naturals. Aquest darrer tipus és l'antecedent de l'actual ensenyament secundari tècnic, que prepara per a l'ensenyament superior no universitari, i de determinats estadis de la formació professional, i s'imparteix en centres la denominació dels quals es contraposa a les que evocuen el classicisme: *Realschulen*, *Modern schools*, *Atheneum* són denominacions en aquesta línia força freqüents a Europa.
- Finalment, es genera un darrer tipus d'ensenyament secundari que no és altra cosa que la prolongació natural d'una escola primària que comença a esdevenir insuficient per a qualificar els obrers que demana la indústria. Per l'edat dels alumnes competeix amb les altres dues fórmules, però el sentit que evocuen les seves denominacions les fa ben diferents: *petites écoles*, *Volksschulen*, *Common Schools*, etc. Aquest altre ensenyament donarà lloc amb el temps al que avui coneixem com a formació professional i aprenentatge.

Aquesta breu caricatura de la gènesi de l'ensenyament secundari, divers per naturalesa, divers per clientela i divers per propòsit, ens permet d'arribar a entendre què volem dir quan ens referim a un ensenyament secundari integrat o bé diferenciat. La integració és la reunió de tots tres tipus o, més ben dit, de totes tres finalitats (la preparació acadèmica, la preparació tècnica i la formació professional) en una sola institució i amb un mateix currículum per a un mateix grup d'edat. Avui dia, aquesta mena de model d'ensenyament secundari és el que es troba a països com ara Suècia o el Regne Unit. Paradoxalment, l'èxit dels sistemes integrats depèn del grau de diferenciació curricular que són capaços d'assumir sense que es trenqui la perspectiva integradora, la qual cosa explica per què no hi ha cap sistema educatiu europeu on l'ensenyament secundari sigui integrat en tots dos cicles: la integració és una característica reservada al primer cicle i es contraposa amb la màxima diferenciació que caracteritza el segon cicle.

Ara bé, a Europa també hi ha sistemes completament diferenciats, en els quals els alumnes es reparteixen entre dos o més tipus d'institucions d'ensenyament secundari a partir dels 10-12 anys, generalment sobre la base del criteri del rendiment acadèmic a l'ensenyament primari, i que obeeixen a propòsits diferents. Lògicament, aquí l'èxit depèn del grau d'integració curricular i, per tant, de les possibilitats de transvassaments i de ponts que siguin capaços d'assumir aquests sistemes. Actualment aquest és el model propi de països com ara la RFA, Luxemburg i els Països Baixos, fins a un cert punt.

### *La comprensivitat*

Des d'una perspectiva històrica, els primers antecedents d'un ensenyament integrat per a tots els alumnes probablement es troben en el Rapport que Condorcet realitzà el 1792 per tal de dotar la França revolucionària d'un sistema educatiu fidel al lema de llibertat, igualtat

i fraternitat. Ara bé, Condorcet no pensava pas, de cap manera, en un ensenyament secundari per a tothom. En la pràctica, les primeres realitzacions en la línia de la integració de l'ensenyament secundari no arribaren fins després de la I Guerra Mundial i de manera gairebé simultània als Estats Units i a l'URSS.

El 1918 l'Oficina Federal d'Educació dels EUA publicà un document intítulat *Principis cardinals de l'educació secundària*, que era un veritable programa de reforma d'aquest nivell educatiu i que abocà a la creació de les anomenades junior high schools. El sistema que instauraven aquestes noves institucions corresponia al model 6+3+3, en contraposició al 8+4 radical que imperava llavors. La finalitat era oferir un ensenyament secundari intermedi de tres anys de durada al qual tinguessin accés tots els ciutadans, independentment del destí acadèmic o laboral final. Aquest ensenyament es pretenia més d'acord amb l'ideal democratitzador i igualitarista que predominava al panorama pedagògic dels EUA d'entreguerres: el moviment progressista, el Pla Dalton, el learning by doing de Dewey, l'Escola Nova europea. L'experiència començà a l'Estat d'Ohio, amb un 7% del total d'alumnes del país; el 1950 el 80% dels alumnes nord-americans ja seguia aquesta nova fórmula.

Justament un any després de la Revolució d'Octubre es feien públics a l'URSS els *Principis bàsics de l'Escola Unitària del Treball*. Les semblances d'intencions amb el document nord-americà, fefaents, s'explicaven arran de l'admiració que a la primeria de la Revolució Russa es tenia per l'Escola Nova i, més precisament, pel moviment progressista nord-americà. Tant és així que el mateix Dewey visità l'URSS per tal d'explicar en persona les seves doctrines pedagògiques. Aquest altre document justificava un ensenyament integrat per a tots, sota la fórmula 5+4 i amb caràcter polítècnic i polivalent. A partir, però, de 1929 l'Escola Unitària del Treball derivaria cap a l'academicisme que encara es faria més evident després de la II Guerra Mundial.

A països com ara França i Alemanya el debat sobre l'escola secundària integrada aviat quedà impregnat del debat, més polític encara, sobre l'escola única. Els Compagnons de l'Université Nouvelle, que s'havien conegut a les trinxeres de la I Guerra Mundial, aviat esdevindrien pedagogs de renom internacional que propugnaven un sistema educatiu democratitzador, sense cap mena de selecció a la fi de l'escola primària, i integrat, obligatori i gratuït fins al 14 anys. Es tractava, doncs, de trencar el concepte meritocràtic de sistema educatiu que imperava i impera a França d'ençà de Napoleó. Les idees dels Compagnons foren en part recollides al Projecte Buisson de 1920, que propugnava la gratuïtat de l'ensenyament secundari, i foren adoptades també pel Front Popular el 1936.

Pel que fa a Alemanya, l'endemà de la I Guerra Mundial ja es planejà l'abolició de les antigues Volksschulen i Vorklassen en favor d'una nova escola bàsica per al tram 6-10, anomenada Grundschule. El debat, però, de l'escola única com a mitjà a l'abast per a desterrar el militarisme i reforçar la democràcia no arribà a tenir força en el nivell secundari.

### *De l'expansió dels models integrats a l'avui present*

L'embranchida dels models integrats d'ensenyament secundari arriba un cop acabada la II Guerra Mundial i ho fa per dues vies: la política internacional i la política nacional. No hem

d'oblidar que un dels primers objectius de les Ffrces aliades d'ocupació tant a Alemanya com al Japó fou combatre les ideologies que havien fet possible el conflicte: el feixisme, el militarisme, els valors tradicionals i conservadors, els valors d'arrel ètnica, etc. S'havia d'emprendre una campanya de desintoxicació que, per força, preveia la substitució dels antics valors per altres de nous, els dels vencedors. Aquesta substitució fou especialment dura al Japó: la nova Llei fonamental d'educació de 1947 proclamava com a qualitats la independència d'esperit, la coeducació i la igualtat sense distinció de sexe, estatus o origen familiar; era evident que aquesta proclamació contradeia obertament valors tradicionals com ara l'obediència, la segregació i, en general, els valors fonamentals de la societat japonesa i de l'Imperi. Amb el temps, i com es diu que acostuma a passar amb els japonesos, aviat la còpia superà l'original: el Japó ha dépassat de llarg els EUA pel que fa al model d'ensenyament secundari de masses.

L'èxit d'aquesta mena d'operació no trobà, però, equivalent a Alemanya. Els soviètics, per la seva banda, imposaren el seu model d'escola unificada de 10 anys de durada al territori on després apareixeria la RDA, model que compartirien tots els països de l'òrbita soviètica. Per una altra banda, els EUA, França i el Regne Unit imposaren el 1947 el model nord-americà (6+3+3) als territoris sota la seva supervisió. Ara bé, un cop constituïda la RFA i organitzada en Länder no es trigà gaire a tornar al tradicional sistema tripartit que encara avui caracteritza Alemanya i fa d'aquest país el més emblemàtic quan es tracta d'exemplificar un model diversificat d'ensenyament secundari. No deixa de ser significatiu que els successius assaigs d'introducció d'un sistema integrat d'ensenyament secundari hagin estat sempre fracassos. Tant és així que, de fet, avui dia són quatre, i no tres, les diferents escoles a les quals es pot accedir després de l'escola primària: el Gymnasium, de tarannà acadèmic, que prepara per a la universitat la Realschule, que prepara per a la formació professional superior (tècnics de grau mitjà) i en alguns casos permet l'accés a la universitat; la Hauptschule, que prepara per a la formació professional inferior i per a l'aprenentatge (sistema dual), i, en darrer terme i d'ençà dels anys seixanta, la Gesamtschule o escola integrada que, o bé acull les tres altres possibilitats al si d'un únic edifici escolar —la qual cosa és una manera atípica d'entendre la integració de l'ensenyament secundari—, o bé ofereix un currículum amb un tronc comú per a tots els alumnes d'una mateixa edat.

La veritable expansió del model integrat arribà a Europa, però, arran de les reformes introduïdes al sistema suec i al sistema britànic, a partir dels anys seixanta, i com a conseqüència de la puixança de la ideologia socialdemòcrata en un moment de creixement econòmic, de l'anomenat Welfare State o Estat del Benestar. La reforma de l'escola secundària sueca comenà, de fet, el 1946 amb la creació d'una Comissió Parlamentària que havia d'abocar, entre 1950 i 1962, a la generalització de la Grundskola, una escola general bàsica de nou anys de durada que reunia al mateix temps l'escola primària i la secundària inferior, obligatòria i comuna per a tots els alumnes. El curs novè s'oferien ja nou diferents opcions propèdèutiques que, a partir del curs desè, esdevenien camins diferenciats: preparació per a la universitat, formació professional o bé escola de continuació. El 1963 es creà una nova comissió que introduiria reformes considerables al segon cicle de l'ensenyament secundari a partir de 1971, ja que el feia molt més diversificat: fins a 26 línies diferents que aboquen a

fins a 70 possibles especialitats relativament permeables. El model suec, adoptat totalment o en part posteriorment per la Folkeskole danesa i les equivalents noruega i islandesa, trigà en conjunt vint-i-cinc anys a desenvolupar-se (1945-1971), una dada que ens ha de fer reflexionar.

El model anglès instaurat per l'Education Act de 1944 exemplificava, fins a la introducció de l'escola comprensiva els anys setanta, el prototipus d'un model d'ensenyament secundari diferenciat a l'estil alemany que, en aquells moments, era també el propi de França i de l'Estat espanyol (abans de la Llei general d'educació): en acabar l'escola primària, amb onze anys, els alumnes se sotmetien a un examen acadèmic (l'anomenat eleven plus), dels resultats del qual depenia la ulterior adscripció a un dels tres possibles tipus d'escola secundària: l'acadèmica (grammar school), la tècnica (technical school) i la moderna (modern school). Diversos estudis realitzats al llarg de la dècada dels anys seixanta mostraven que aquesta darrera opció, que abocava a la formació professional, era la bústia on anaven a parar els alumnes menys capacitats acadèmicament parlant i que majoritàriament eren fills de famílies treballadores, en proporció de tres a u respecte dels que no ho eren. En un sistema administrat a escala local, ben aviat algunes Local Education Authorities governades per laboristes decidiren de començar l'experiment, primer, de reunir sota un mateix sostre tots tres tipus d'escola i, més tard, d'introduir una única escola secundària per a tots els alumnes, amb un tronc comú i una progressiva diferenciació, que anomenarien comprehensive school. L'experiència, iniciada a Leicestershire, va estar recolzada i fomentada amb la promulgació de la Llei Callaghan de 1976 que permetia i àdhuc recomanava a les autoritats educatives locals la reorganització de l'ensenyament secundari seguint el model comprensiu amb la finalitat de promoure la igualtat d'oportunitats. Quan el 1979 els conservadors arribaren al govern i decidiren de derogar la Llei del 76, ja més del 90% dels alumnes d'ensenyament secundari d'Anglaterra i Gal·les estaven escolaritzats en centres comprensius. Una reforma, doncs, d'ampli abast realitzada sense una intervenció forçada de l'Estat central.

### *El debat pedagògic a l'entorn de l'escola secundària integrada, un debat ideològic?*

Evidentment que sí: al darrere de l'opció per un model integrat o diferenciat d'escola secundària hi ha sempre una opció per un model de relacions entre sistema educatiu i societat i una visió determinada de les potencialitats reals de l'educació en la promoció de la llibertat i la igualtat, els dos pilars bàsics de les democràcies europees. Hi ha qui pensa que un sistema integrat és el més adient per a preservar la igualtat d'oportunitats i afavorir-la; el problema és que també hi ha qui creu justament el contrari: que només un sistema desigual i diferenciat pot aconseguir que els alumnes arribin a superar situacions de desigualtat atribuïbles a la posició social i econòmica de la família.

Però també cal tenir molt present que no hi ha una resposta única vàlida arreu i que la resposta té molt a veure no tant amb l'estat de salut de l'educació de tarannà acadèmic —més o menys saludable arreu—, sinó, més aviat, amb la salut de la formació professional. Així,

hom pot comprovar que la majoria de països europeus s'ha esforçat els darrers anys a atreure un nombre elevat de joves cap a la formació professional i, en alguns casos, s'ha arribat fins i tot a canviar el balanç existent entre l'ensenyament general i la formació professional, a favor d'aquesta darrera. Això ha generat sovint problemes d'adequació entre l'oferta i la demanda, especialment a l'Europa central i del nord. Perquè en aquests llocs, especialment on impera el sistema dual, l'èxit de la formació professional depèn en bona mesura de l'existència d'un nombre de places en règim d'aprenentatge suficient, el qual en un context de recessió econòmica, es redueix notablement, tant perquè les empreses redueixen l'oferta de places com, alhora, perquè alumnes més dotats acadèmicament que en principi tindrien plaça a la universitat opten per la via de la formació professional en una època de recessió econòmica. El problema s'ha agreujat més quan ha coincidit aquesta recessió amb l'augment total dels efectius de joves que han acabat l'escolaritat obligatòria, conseqüència de l'evolució demogràfica.

Però és sobretot a l'Europa meridional (Grècia, l'Estat espanyol, Portugal, Turquia) on continua existint el conegut cercle viciós: feble prestigi social de la formació professional, una matriculació sovint dependent de determinades característiques socials i acadèmiques, manca de recursos i qualitat inferior, feble vàlua educativa i professional, feble demanda, etc. En aquests casos, n'hi ha molts que opinen que o bé canvia aquest panorama o es corre el risc que l'expansió de la formació professional esdevingui un reforç de la segregació social, en lloc de fer augmentar el nivell o la vàlua real d'aquesta formació i la seva posició jeràrquica en relació amb l'ensenyament general o acadèmic.

La qüestió de fons, veritablement, és que als països on funciona un sistema dual, que són precisament aquells en què la posició econòmica i social dels tècnics i dels obrers qualificats és més favorable, la divisió entre formació professional i ensenyament general o acadèmic té unes conseqüències socials menys greus, gràcies al fet que la formació professional té una imatge educativa i social menys desfavorable precisament perquè condueix a una carrera professional socialment i econòmicament reconeguda i valorada. Tenint això present és possible d'entendre per què allò que en un indret sembla absolutament inacceptable en un altre lloc pot ser fins i tot convenient. Així, per exemple, la integració de l'ensenyament secundari, més enllà de la integració curricular aconseguida i del cicle d'orientació (10-12 anys), no és avui una alternativa amb futur a la RFA.

Certament, una societat democràtica i que vulgui afavorir la igualtat d'oportunitats educatives no pot permetre's el luxe de prescindir d'un període d'escolaritat obligatòria mitjançant el qual es garanteixi una correcta socialització en tots els ordres: polític, social, cultural i laboral. L'augment de la durada d'aquest període arreu del món, fins al màxim dels divuit anys que acostuma a marcar la majoria legal d'edat, s'explica perquè els requeriments que demana aquesta correcta socialització són com més va més elevats. D'aquesta escolaritat obligatòria a Europa, en forma part sempre el primer cicle de l'ensenyament secundari. Aquest fet ja demana que tots els alumnes d'aquest cicle arribin a assolir els mateixos objectius, altrament el caràcter obligatori del període deixa de tenir sentit. Si existeix l'obligatorietat és per fer possible que tots els ciutadans assoleixin un mínim considerat bàsic, irre-



nunciable i imprescindible per a una correcta inserció política, social, cultural i laboral. Això pot traduir-se en una certa convergència curricular, però demana sobretot una gran diversificació didàctica i metodològica que només és possible si el professorat disposa d'una correcta formació professional (inicial i permanent), psicopedagògica i didàctica. Aquest és el millor argument en favor del model integrat d'ensenyament secundari que inclogui una dosi progressiva de diversificació curricular. Aquesta paradoxa —integració que inclou diversificació— en fa també el pitjor argument possible: és el model més exigent amb el professorat.

A banda d'aquests arguments, n'hi ha d'altres de pedagògics basats en els resultats de la recerca comparativa internacional. Aquests altres arguments han de ser tinguts en consideració en vista de les pròpies tradicions pedagògiques i d'allò que és políticament factible en un país concret. A títol concloent, val a dir que hom considera que la integració del primer cicle de l'ensenyament secundari és recomanable als països que disposen de sistemes escolars (no duals) de formació professional per raons com ara les següents:

- Afavoreix els alumnes desfavorits des d'un punt de vista sociocultural i econòmic.
- No exclou, sinó que exigeix, la diferenciació interna —diferents camins per a assolir objectius equivalents. Però rebutja requisits d'accés (exàmens selectius) o titulacions diferenciades en acabar el cicle.
- Si s'acompanya d'un procés de concentració escolar, permet de respondre millor a diferents capacitats, interessos i necessitats dels alumnes.
- Afavoreix actituds socials i de participació.
- En la pràctica, els estudis internacionals sobre rendiment acadèmic no revelen diferències significatives en els resultats obtinguts per alumnes de països amb sistemes diferenciats o bé integrats. La diferència fonamental rau en el fet que als sistemes diferenciats l'excel·lència sobresurt amb més facilitat i, en canvi, als sistemes integrats és més reduït el nombre de peixos que queda fora de la xarxa.

### *Les polítiques de renovació curricular*

El currículum, com acabem de veure, és la qüestió central en l'educació secundària. La majoria dels sistemes educatius europeus es fan les mateixes preguntes: quina mena de coneixements cal transmetre?, quin pot ser l'equilibri òptim entre les diferents àrees de coneixement?, com es reparteix el temps entre ciència, tecnologia i humanitats, entre un coneixement liberal i professional, general i especialista, acadèmic i de la vida quotidiana, entre programes diferenciats i comuns, matèries comunes i opcionals? La reforma del currículum d'educació secundària encara ha de continuar fins que no s'hagin superat la fragmentació, l'academicisme i la manca d'interès respecte als alumnes de rendiment acadèmic més baix. A aquesta etapa sembla que li falti massa sovint una identitat real, en contrast amb la proposta «fundacional» dels graus secundaris superiors a l'escola primària i en l'especialització i orientació d'adults.

Els docents generalment han estat lents a l'hora d'introduir novetats que no es basessin en els principis de substitució de continguts antics per altres de bastant nous i d'introducció d'una reforma limitada per tal de donar sortida, si més no parcialment, a les necessitats d'una població escolar que es diversificava i s'expandia.

Els canvis radicals promulgats per a l'ensenyament secundari americà, en canvi, van cap a una direcció una mica diferent que la d'altres països. Les autoritats federals, ara amb un gran suport en l'àmbit estatal, han declarat la necessitat d'unes reformes més àmplies en l'escola secundària. El consens que es va impulsar al voltant del famós informe Conant de 1959 —amb la defensa d'una diversitat d'ofertes de matèries, de la unitat horària Carnegie (el crèdit), de l'agrupament per aptituds i dels currículums tan ambiciosos— ha fracassat.

Les propostes que al seu dia va formular el secretari d'educació dels EUA, Bennett, s'avançaven a les necessitats que avui tenen bona part de les escoles secundàries europees:

- Enfortir el currículum acadèmic perquè augmenti el nivell en matemàtiques, ciència, llengua i humanitats.
- Reduir la presència en el currículum d'altres elements com ara economia domèstica i arts industrials.
- Definir unes competències mínimes en les matèries bàsiques, per edats i nivells.
- Augmentar l'ús d'uns indicadors del rendiment educacional, publicats anualment a *The Condition of Education* del Departament d'Educació dels EUA.

Si no s'avança en la reforma curricular en el sentit d'atendre adequadament la diversitat dels alumnes, hi ha el risc que, malgrat el compromís polític en contra, l'escola secundària es divideixi d'aquesta manera: una minoria d'escoles superiors d'orientació acadèmica per als sectors més privilegiats de la societat o amb més avantatges i un gran grup d'escoles mitjanes per a la resta.<sup>39</sup>

La generació actual de reformadors també ha adoptat una perspectiva optimista en aquest sentit: creuen fermament que les condicions que cal complir perquè la reforma de l'escola secundària pugui arrelar han estat aïllades per la investigació i la pràctica, que hi ha hagut un progrés com a resultat dels canvis legislatius pel que fa a exigències del curs i mesures de responsabilitat, una acció a escala estatal quant a l'execució de les proves, una varietat d'esquemes incentius, un lideratge sòlid en els àmbits locals, regionals i estatals, i projectes dirigits a grups d'alumnes especials —persones que no desenvolupen el seu potencial o que parteixen de greus desavantatges comparatius. A la Gran Bretanya, per exemple, la Llei de reforma educativa de 1988 està basada en la necessitat declarada d'un rigor en els requisits acadèmics en el grau mitjà (i inicial) de l'ensenyament secundari —nous exàmens als setze anys i proves d'àmbit nacional als catorze anys.

39. La pregunta que es fan els docents de secundària queda palesa en el títol de l'excel·lent llibre de John Gardner, *Excellence: Can Be Equal and Excellent Too?* Segons Gardner, la resposta ha de ser afirmativa, tal com ho consideraven també Harry Broudy i els seus col·laboradors l'any 1964 en relació amb el currículum. Més recentment, ha aparegut una nova obra del políticòleg Benjamin R. Barber que tracta de la mateixa qüestió amb un títol semblant, *Excellence and Equality. On Education in America*. Nova York: Ballantine Books, 1992.

Arreu, sembla que hi ha l'opinió que els requisits més evidents relatius al currículum de l'ensenyament secundari són el rigor acadèmic, la concentració dels estudis, la millora de la disciplina escolar i una forta vinculació de l'escola a l'ensenyament postsecundari i a la vida laboral. Aquests quatre punts són l'essència dels textos de la reforma curricular i pedagògica dels països europeus.

Una gran part de les reformes dels anys setanta van ser ideades per tal de resoldre necessitats i problemes especials (per exemple, desavantatges socials, manca de motivació de l'alumne en l'aprenentatge, etc.) o per a experimentar amb nous models d'organització curricular (interdisciplinarietat, plans estructurats al voltant de centres d'interès) o amb nous estils d'aprenentatge (estudi independent i individualitzat, aprenentatge basat en l'assignació de treballs, etc.), però sembla que molt poques han aconseguit una acceptació prou àmplia perquè puguin ser generalitzades arreu d'Europa o, fins i tot, en un sol país. Si aquestes innovacions haguessin tingut més èxit, potser hi hauria hagut menys insatisfacció en els resultats de l'ensenyament en aquells països on els debats han fet més rebombori. És difícil de dir si la insatisfacció és resultat dels canvis que s'han produït o dels que no s'han fet.

Quin abast han tingut realment els canvis produïts en el currículum? El currículum de l'escola secundària obligatòria encara està organitzat per mòduls i seqüències de temes específics que formaven part originàriament del currículum de les escoles secundàries selectives i que, amb el temps, foren modificats i suavitzats progressivament davant l'evidència d'una població escolar canviant i, no cal dir-ho, no tan selecta com abans. La jornada i el curs escolars, generalment, són superiors als que hi havia anys enrere.

El Japó actualment tendeix a adoptar la setmana escolar de cinc dies per tal d'ajustar-la a la setmana laboral també de cinc dies, cada cop més promoguda per les empreses japoneses —com a resposta a la crítica forana que pensa que els japonesos treballen massa. Bo i així, encara falten uns quants anys per tal que el Japó adopti la setmana laboral de quaranta hores. Els escolars de secundària japonesos són, de tot el món, els que més hores de classe per any tenen, si afegim a les que reben a l'escola les que, després, han de fer als *iyuku*, una mena d'acadèmies privades de reforç.

Encara que els exàmens formals als estils de les revàlides no són universals, els patrons d'examen escrit i oral han constituït tradicionalment els rituals de pas de l'escola secundària a la feina o a l'educació superior, i encara prevalen malgrat les innovacions a l'hora d'aplicar aquests exàmens. Entre els pocs països en els quals hi ha un procés important de canvi en l'escola secundària es detecta una tendència a la rigidesa —o a la coherència— quant a estructura i organització curriculars, i cada vegada es posa més èmfasi en un aprenentatge molt estructurat amb professors molt estrictes. Això no prové, lògicament, dels últims estudis sobre les necessitats sociopedagògiques dels adolescents, sinó del criteri molt estès que, davant la crisi econòmica, hi ha una impossibilitat real de posar en pràctica la diferenciació curricular interna i, per tant, la flexibilitat que el problema de la diversitat dels alumnes a l'escola secundària demana.

En alguns països com ara Alemanya i Suïssa, el públic no s'involucra en els debats sobre el contingut i l'estructura del currículum de l'ensenyament secundari, però sí que reclama

més educació i amb més qualitat. El centre d'atenció recau en unes solucions que funcionin: augmentar la participació, optimitzar les possibilitats d'èxit i relacionar cada cop més els estudis amb les oportunitats del mercat laboral o de l'educació superior, i dirigir millor els recursos per tal d'obtenir uns resultats prioritaris.

En un context d'escola secundària obligatòria no comprensiva i diversificada, com és ara el cas de l'alemanya, aquestes tendències es reflecteixen en el poder de convocatòria del *Gymnasium* i de la *Realschule*. En comparació, la *Hauptschule* està en franca decadència: l'èxit en l'educació i a la vida no s'associen a aquesta última escola sinó a l'ensenyament acadèmic del *Gymnasium* i a l'educació «centrada en la realitat» o «orientada envers la vida» que proporciona la *Realschule*.

A l'epicentre de la majoria de debats europeus sobre l'ensenyament secundari hi ha la lluita històrica de dues tradicions i de dues cultures: l'ensenyament general, liberal, humanístic *versus* la formació professional, tècnica i tecnològica. Aquí ens trobem amb rasons de la coneguda tesi de les dues cultures de C. P. Snow. Molt discutida en la dècada dels seixanta, aquella tesi es va introduir en la tradició històrica europea. A Alemanya, les línies d'aquest debat provenen de l'èxit del projecte de Humboldt i Goethe al segle XVIII, que distingia perfectament les dues cultures. Des d'aleshores, el *Gymnasium* ha donat —i ha exigít— uns estàndards acadèmics en un grup de matèries que comprèn estudis matemàtics, científics i literaris. I al contrari del Regne Unit i de França, la tradició alemanya ha sabut trobar un lloc segur i de prestigi per a la formació professional, que, des de l'últim reformador del segle XIX, Georg Kerschersteiner, ha gaudit d'una gran categoria com a alternativa a l'ensenyament secundari de tipus acadèmic. Trobar un equilibri entre aquestes dues cultures, ja sigui dins d'una mateixa institució —que és el cas de l'escola comprensiva— o en institucions diferents —que es el cas de l'escola segregada— continuarà essent font de debats recurrents en l'ensenyament secundari europeu.

A la dècada dels anys setanta, molts educadors i promotors de l'escola integrada pensaven que el rellotge de la història social s'aturaria en el moment en què s'aconseguís la generalització i la consagració del principi de la comprensivitat. Però el que temps enrere eren arguments amb força en un context social i econòmic que abonava l'escola integrada, avui dia han esdevingut arguments a la defensiva: el context dels anys noranta és ben diferent.

De primer, es demana més qualitat i eficàcia a l'ensenyament. Les famílies es queixen d'alguna manera del fet que els fills no aprenen prou o bé que no aprenen allò que els convé. Això s'ha traduït en un moviment en pro de l'establiment de nivells estrictes de rendiment escolar i de mecanismes severos d'avaluació, dels alumnes, dels professors i dels centres. Aquesta actitud posa de relleu quin ha estat i és el repte fonamental de l'escola secundària integrada: ser capaç de respondre adequadament a necessitats, interessos i aptituds diversificades d'uns alumnes que provenen de medis socioculturals i econòmics nogensmenys diferents. La culpa del fracàs dels alumnes ja no és del sistema, es diu d'alguna manera, sinó dels professors perquè són incapaços d'adaptar-se a les noves exigències professionals.

El context econòmic, caracteritzat per la fe en les forces del mercat, en la recerca de l'eficàcia d'uns recursos que, per naturalesa, són sempre escassos, en la privatització, la des-

centralització i la competitivitat, no és gaire favorable a la pretensió de l'escola integrada. D'ençà dels anys vuitanta, aquesta mena de nou credo de l'àmbit econòmic ha penetrat també altres esferes de la vida, entre les quals la política educativa. La traducció d'aquest credo en termes de política educativa —deixar que les escoles tinguin llibertat per a escollir els propis professors, programes i alumnes, que puguin administrar-se de manera autònoma i que competeixin entre elles—, no posa en crisi el concepte d'integració?

La mateixa evolució dels sistemes educatius també contribueix a aquesta crisi. Les taxes de permanència i de matriculació augmenten a l'ensenyament secundari de segon cicle, més enllà dels 16 anys. La pretensió de l'escola integrada d'aconseguir proporcionar a tothom els mínims per a una correcta socialització es complica ara en la mesura que se li demana que, a més, prepari correctament per a les diferents opcions d'ensenyament secundari de segon cicle, acadèmica, tècnica o professional.

En darrer terme, l'èmfasi actual en l'individu i l'èxit individual en un context competitiu va en contra de les aspiracions igualitaristes de l'escola comprensiva. Com s'ha dit, si el 1968 el clam era «fes el que vulguis», que pedagògicament equivalia a «aprèn el que t'agradi», a la dècada dels noranta el clam ha de ser «aprèn el que hakis d'aprendre tan de pressa com puguis per aconseguir abans l'èxit». En aquestes circumstàncies, hom pot demanar i aconseguir, segurament, mesures de discriminació positiva per als qui tenen un rendiment acadèmic més baix, però difícilment es podrà anar més enllà en la implementació de principis igualitaris.

Si examinem l'evolució dels models que ens són més propers, veurem les implicacions pràctiques d'aquesta filosofia. Així, a Anglaterra, la Llei de 1988 atorga al govern central un poder sense precedents en la història anglesa sobre el currículum, la qual cosa es tradueix en una certa reducció de la diversitat que fins ara caracteritzava el panorama pedagògic, però, alhora, i això és més important, atorga també més poder als consells escolars dels centres i fomenta la competitivitat entre ells. A França, la tendència a la descentralització també es tradueix en un reforçament de les competències dels òrgans de govern dels centres i, per tant, de la diversitat. Alhora, també s'introdueixen mesures per a una formació professional de caire remedial per a joves de 15 i 16 anys de baix rendiment acadèmic. La mateixa tendència es retroba a Dinamarca i, en general, als països nòrdics: augment de les competències dels òrgans de govern dels centres, autonomia financera, llibertat d'elecció de centre. A la RFA fins i tot als Länder governats per la socialdemocràcia les escoles comprensives segueixen essent marginals i l'èmfasi es posa en la necessitat de selecció i no pas tant en la de promoció. Els nous Länder —territoris que corresponen a l'antiga RDA— ja han fet les primeres passes per abandonar l'escola unitària i adoptar el sistema tripartit, diversificat i tradicional. Arreu, doncs, les queixes dels advocats de l'escola comprensiva apunten a un canvi en l'ètica social en favor de la meritocràcia, la competitivitat i la racionalitat de l'economia de mercat.

La qüestió és: quin és el límit de la descentralització que porta a la diversitat i a la competitivitat entre escoles?, no hi ha el risc d'escoles de gueto? És difícil de preveure el futur, però és ben clar que l'èxit de l'escola secundària integrada dependrà de la capacitat dels sis-

temes educatius de dotar-se de mecanismes que protegeixin i discriminin positivament els menys afavorits.<sup>40</sup>

### La formació professional

Normalment se sol fer la distinció entre qualificacions professionals i qualificacions generals, tot i que aquesta distinció és, al capdavant, arbitrària i ambdues categories signifiquen coses molt diferents segons els països i les circumstàncies històriques, econòmiques i polítiques. Així, per exemple, el que hom entén avui per formació professional especialitzada pot esdevenir part integrant de l'educació general bàsica durant la dècada vinent. Aquests conceptes estan determinats, doncs, tant per motius culturals com geogràfics i s'han de tractar amb molt de compte.

Gairebé tothom està d'acord que les qualificacions ocupacionals només es poden adquirir després d'una educació general bàsica, encara que els continguts i la durada d'aquests estudis generals variïn considerablement. A mitjan anys seixanta, la majoria de països industrialitzats va posar en marxa grans reformes que ampliaven la formació general (obligatòria) i posposaven la formació professional durant uns quants anys. L'objectiu era establir un tronc comú de coneixements a l'ensenyament primari i al primer cicle del secundari, el qual hauria de formar les bases de les branques progressives subsegüents de formació, professional o acadèmica. Per tant, ens trobem davant d'una diversitat d'estructures de formació.

#### *Els models estructurals de formació professional*

Després d'aquest període de formació bàsica (i d'escolaritat obligatòria) que acostuma a durar nou o deu anys, per a l'adquisició de formació professional s'ofereixen diferents tipus de sistemes:

- Formació professional/tècnica escolar. L'aprenentatge, en aquest cas, té lloc en centres escolars de formació professional o tècnica en règim de temps complet. Els diferents trams progressius de l'ensenyament s'estructuren en anys, com a l'escola secundària acadèmica. A la fi dels estudis, s'atorga un títol tècnic o professional que normalment és diferent del títol general acadèmic.
- Sistemes mixtos de treball i aprenentatge. Aquest model combina l'ensenyament que s'imparteix en centres de formació dependents d'empreses amb el que s'imparteix en

40. Per a tenir una visió àmplia sobre les reformes de l'ensenyament secundari obligatori. Vegeu M. Fernández Enguita, *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia, 1986 i, més recentment, J. M. Leclercq, *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París: La Documentation Française, 1993. Una visió més sintètica es pot obtenir al capítol corresponent de l'obra de J. L. García Garrido, F. Pedró i A. Velloso, *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel, 1989. Pel que fa al grup d'edat corresponent a l'ensenyament secundari no obligatori, l'estudi més recent és també de J. M. Leclercq i Ch. Rault, *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs*. París: L'Harmattan, 1992.

institucions educatives. L'aprenentatge, estretament lligat a la teoria i a la pràctica d'una ocupació específica, és la forma més antiga de combinar el treball i la formació i gaudeix actualment de cert revifament.

- Sistemes de formació ocupacional postescolar. Al llarg de l'última dècada han sorgit diversos tipus de formació postescolar ocupacional, generalment apadrinats per l'administració laboral, per a facilitar la transició entre l'escola a temps complet i el treball, en moments d'atur juvenil elevat. Encara no se sap si aquests sistemes que afavoreixen la formació en el lloc de treball arribaran a formar part de l'oferta reglada de formació professional ni quins seran el seu paper i la seva posició dins el sistema.

Vegem l'evolució recent de cadascun d'aquests models.

### *L'evolució de la formació escolar*

Cal considerar la formació professional en el context d'un procés més general d'ampliació gradual de les opcions en l'oferta d'educació general en la majoria de països, tot i que es porta a terme per camins diferents. Aquesta diversitat es pot donar tard o d'hora, dins d'una estructura més flexible o més rígida, mitjançant els plans d'estudis, les institucions o els títols. De fet hi ha moltes diferències en el tronc comú i en el moment en què s'introdueix la possibilitat de triar. A Europa, el tronc comú s'allarga en el seu inici a causa de l'existència, força generalitzada, de l'ensenyament preescolar per a nens de tres a cinc anys, cosa que està molt menys desenvolupada en altres països nogensmenys industrialitzats com ara el Japó. Aquestes diferències s'han de tenir en compte quan es comparen les edats en què s'ofereixen les diferents opcions. Els trams de formació professional en el segon cicle d'ensenyament secundari tenen una durada que oscil·la entre dos i cinc anys; a Europa, un total de tretze anys d'estudis per acabar l'ensenyament secundari és la norma més que no pas l'excepció, tot i que no hi ha un equilibri típic entre els elements components de l'ensenyament general i el professional.

Als països comunitaris, la formació professional escolar es cursa en institucions separades dels centres d'ensenyament secundari general, la qual cosa significa que les opcions s'han d'oferir necessàriament a través de trams progressius força rígids, lligats a plans d'estudi, títols i professors específics; això fa difícil, fins i tot impossible en alguns casos, passar de l'un a l'altre. La durada dels estudis i el seu sistema de funcionament poden augmentar o disminuir el grau de segregació. Els països on el sistema educatiu es divideix molt aviat en institucions separades (Alemanya, els Països Baixos) estan obligats a oferir trams progressius de formació professional molt complets fins al cap de dos o quatre anys després de l'ensenyament secundari. En altres paraules, els títols de formació professional es poden obtenir per un canal paral·lel però clarament separat dels estudis generals. La naturalesa d'aquest canal, però, evita els camins sense sortida i el nivell és, per tant, alt, la qual cosa podria compensar —si és que hom pot utilitzar aquesta expressió— la segregació inherent. A Alemanya, evidentment, els alumnes estan ben preparats per a esdevenir enginyers qualificats al cap de tres o

quatre anys d'haver acabat l'ensenyament secundari en una escola tècnica, mentre que el sistema holandès és menys reeixit en aquest aspecte ja que els estudis secundaris de formació professional no solen desembocar en una fase posterior d'ensenyament.

L'enfocament és diferent en els països on les opcions alternatives s'ofereixen més tard. A Itàlia, per exemple, el títol de maturità de formació professional representa un 10% del total dels títols d'ensenyament secundari atorgats, tot i que les persones amb títols exclusivament tècnics no poden accedir a l'ensenyament postsecundari. A Anglaterra, els centres de further education poden donar accés a una àmplia gamma de cursos postsecundaris, però sempre són impartits en règim de mitja jornada i mai equivalen a una llicenciatura.

### *L'evolució dels sistemes mixtos de treball i formació*

Ampliar l'organització del sistema educatiu a fi de fer un espai per a la formació professional és una qüestió; fer-ho involucrant-hi altres parts implicades, com ara els empresaris i els sindicats, n'és tota una altra. La formació sota un sistema mixt inclou combinacions de formació professional a l'escola i a l'empresa, tant si aquesta darrera forma es porta a terme en un lloc de treball pròpiament dit com si es fa als centres de formació de les mateixes empreses. Dins de l'ampli ventall de possibles combinacions, cal parar esment en dos tipus concrets, segons de qui depenguin la iniciativa principal i la responsabilitat.

De tots els països estudiats, aquell on el sistema mixt de treball i formació està més desenvolupat és Alemanya (i, en general, a tots els països germànics). L'element clau de l'anomenat sistema dual és l'empresa, que acull els alumnes i els forma en escoles especials de formació professional o al lloc de treball durant dos o tres dies a la setmana al llarg de tres anys. Al mateix temps, els alumnes reben formació teòrica i adquireixen tècniques professionals específiques assistint durant mitja jornada a les Berufsschulen un o dos dies a la setmana. La posició dominant de l'empresa encara es veu més reforçada perquè aquest agent social té un paper molt important a l'hora de definir el contingut de la formació i, de fet, esdevé l'únic examinador a les proves finals. Al costat del sistema dual, al qual s'acullen dues terceres parts dels joves de 16-18 anys, hi ha cursos de formació professional escolar a temps complet, els quals com més va més importància adquireixen, per diferents raons.

L'augment de l'exigència pel que fa al domini dels fonaments teòrics és una primera raó que explica la tendència creixent cap a la formalització —o escolarització— dels sistemes de formació professional dual. Així, per exemple, cal observar la generalització d'un any suplementari d'estudis a temps complet després del període obligatori a Àustria, la RFA i Suïssa, o la recent expansió de la formació professional a temps complet (Berufsfachschulen) i el ràpid augment de la matrícula a l'ensenyament general a la RFA, la qual cosa reflecteix la tendència no pas a defugir el sistema dual, sinó a posposar l'ingrés a l'aprenentatge després d'obtenir el certificat de fi d'estudis secundaris (Abitur). Paral·lelament, també és palès a Alemanya que cada cop són més nombrosos els programes de formació que en lloc d'exigir l'assistència un sol dia a la setmana a una en demanen actualment dos i, igualment, la intro-



ducció progressiva d'un primer any obligatori de formació professional bàsica a temps complet i reconegut com a primer curs de l'aprenentatge (Berufsgrundbildungsjahr).

Aquesta tendència a la formalització es reflecteix fins i tot en la formació que s'imparteix a les empreses. Moltes empreses, especialment aquelles que treballen amb equipaments molt elaborats i d'alt preu que, per raons de seguretat i de rendibilitat, no poden deixar-se en mans dels aprenents, han creat llurs propis tallers i centres de formació. D'aquesta manera, la formació en el lloc del treball està essent progressivament substituïda per la formació a través de simulacions, tot i que ara són menades per les mateixes empreses. La necessitat de donar una base tecnològica i científica més sòlida mou les empreses a adoptar un estil de formació més teòric i formal —o escolar, si es prefereix. Per això les petites empreses, que no poden organitzar totes soles els programes de formació teòrica i pràctica que els interessin, tendeixen a agrupar-se amb altres empreses que treballen en el mateix sector i a crear centres locals o regionals de formació per a llurs aprenents, compartint els costos (überbetrieblich Ausbildungsstätten). És significatiu que aquesta tendència general envers la formalització de la formació professional dual es tradueixi en el fet que els aprenents passin menys temps als tallers, la qual cosa es justifica si hom pensa en l'evolució dels tipus de treballs propis dels obrers qualificats, als quals s'exigeix una formació tècnica i tecnològica bàsica cada cop més elevada.

El Regne Unit també té una llarga tradició de formació professional sota el sistema mixt de treball i formació. A més dels cursos a temps complet, les escoles tècniques sempre han ofert cursos sandvitx que consisteixen en sis mesos dedicats completament a l'estudi alternats amb períodes força llargs dedicats a treballar en empreses. La col·laboració entre escoles i indústries està molt més ben desenvolupada que en altres països europeus: els empresaris no només són membres representatius dels equips directius de les escoles sinó que, a més, sovint participen en la revisió dels continguts dels cursos i tenen una gran influència sobre els agents i institucions examinadores, les quals són, d'altra banda, les que atorguen els títols professionals —i no pas l'Administració central. En canvi, a diferència de la situació alemanya, les escoles tenen el control global de la situació. A un nivell més baix, al Regne Unit, l'aprenentatge pràctic que donaven els Industrial Training Boards en el passat, finançat per empreses a l'estil del sistema dual alemany, constituïa una de les millors formacions a l'empresa. Durant els anys vuitanta les xifres han patit una forta davallada i el sistema d'aprenentatge tradicional està essent substituït pel Youth Training Scheme (YTS), finançat pel govern i basat sobretot en la formació en el treball complementada amb un element de formació escolar.

Als Països Baixos, França, Itàlia i Bèlgica, la formació professional escolar és la norma i la formació mixta, a l'escola i al treball, és l'excepció, si bé de vegades és força notable. Als Països Baixos, la formació professional és una activitat que per tradició s'ha dut a terme a l'escola, encara que darrerament els esforços que s'han fet per doblar el nombre d'estudiants —que havia minvat durant la dècada dels anys setanta— i per desenvolupar programes de pas entre l'escola i el treball han fet revifar l'interès pel sistema de formació mixta. A Itàlia, l'aprenentatge professional no té suport legal i la formació professional de dos anys de durada que

organitzen les diferents regions està massa diversificada per a poder-ne fer una valoració general. A Suècia no hi ha aprenentatge professional i tota la formació professional es cursa en escoles, tot i que també hi ha cert moviment per a introduir mòduls experimentals d'estades pràctiques en llocs de treball com a part integrant de la formació professional escolar, la qual cosa augmentaria les hores de dedicació des d'un 10-20% durant els dos primers anys fins a un màxim d'un 60% durant el tercer any.

### *Formació ocupacional postescolar o a l'empresa*

La major part dels programes de transició escola-treball introduïts als diversos països europeus pertanyen a aquesta categoria. Quin paper fan i quina funció tenen aquests programes en el procés d'adquisició de títols professionals? Quina relació tenen amb la formació professional escolar i amb la formació professional mixta escola/treball? Volen constituir una compensació de les deficiències de l'educació escolar o ésser-ne un substitut? Signifiquen, com s'ha dit de vegades, que els continguts educatius de la formació professional inicial s'estan reduint i, segons això, les empreses es troben en una bona posició per poder oferir la formació professional inicial als joves? La darrera pregunta es complica a causa de la dificultat per a diferenciar adequadament entre la formació professional inicial i la continuada: és evident que les empreses tenen cada vegada més un paper més important en el reciclatge i en l'educació continuada per a la seva pròpia mà d'obra, però no és clar que puguin arribar a resoldre la formació professional inicial.

Una anàlisi d'aquest sistema de formació professional ens demostra que pot tenir tres papers, segons la importància que la formació escolar o la formació mixta tinguin dins el sistema. En primer lloc, la modalitat de formació professional escolar pot constituir la part principal de la formació professional. En segon lloc, l'objectiu de la formació professional en aquest nivell pot ésser, més aviat, suavitzar la transició entre l'escola i el treball. De vegades aquests programes es presenten com una combinació entre formació i treball, tot i que en realitat la formació a l'aula és mínima. Pretenen oferir una orientació vocacional —a través de l'experiència ocupacional i la identificació dels interessos i de les habilitats individuals—, una formació —tant pel que fa a títols que no es van aconseguir durant el període d'escolaritat obligatòria com pel que fa a les habilitats tècniques pràctiques—, i una ocupació —trenquen la rígida divisió entre formació i treball i faciliten que la gent jove trobi ocupació al mateix temps que permeten que els empresaris coneguin els aprenents, cosa que pot facilitar-ne la contractació.

Aquest és l'enfocament que es va adoptant cada vegada més a Anglaterra, on aquesta modalitat de formació professional arriba actualment a una cinquena part dels joves de 16-17 anys. Bo i essent cert que la naturalesa d'aquesta formació depèn sobretot de quin estament la dirigeixi (escoles tècniques, associacions d'empresaris, etc.), l'empresa és encara un element central, ja que el període de formació a l'aula no supera els tres mesos a l'any. L'objectiu del Youth Training Scheme, al cap i a la fi, és donar formació als joves de 16-17 anys que

no tinguin títols. A Alemanya, en canvi, en realitat no hi ha formació ocupacional postescolar, si deixem de banda uns quants programes per a les minories ètniques i els minusvàlids, perquè se suposa que el sistema dual s'encarrega de complir aquesta funció. L'Administració alemanya ha preferit fer pressió sobre les empreses perquè augmentin el nombre de places força per sobre de les seves necessitats reals, més que no pas intentar desenvolupar noves iniciatives de formació que requereixen un plantejament diferent i alternatiu.

A la resta d'Europa ha calgut trobar solucions noves. Als Països Baixos, l'administració laboral ha establert nous programes de pas entre l'escola i el treball i els esforços s'han adreçat a estimular la formació a l'empresa. A Itàlia, l'èxit dels contractes de treball/formació es deu sobretot als avantatges oferts a la petita i mitjana empresa si contracta personal i a les mínimes obligacions que implica la formació. En ambdós països, la formació professional postescolar s'ha iniciat a partir del fracàs del sistema educatiu i l'aprenentatge professional a l'hora de donar resposta a les necessitats dels joves.

### *Els dèficits quantitius*

Fora de l'Europa comunitària, tant al Japó com als Estats Units els percentatges d'escolarització dels joves de 16-19 anys són molt alts: un 92% i un 95%, respectivament. La major part dels joves inscrits a l'ensenyament secundari reben una educació de caire general, atès que la formació professional escolar va desaparèixer a poc a poc de les escoles secundàries. Les escoles professionals estan perdent terreny tant en termes de matriculació com de títols. Al Japó, les matrícules a les branques professionals de les escoles secundàries van constituir, el 1985, el 28% del total, contra un 40% el 1965. Allí només un 16% de les escoles secundàries poden ésser considerades professionals, pròpiament parlant. Malgrat les disposicions ministerials que prescriuen que la meitat del temps d'ensenyament s'ha de dedicar a matèries professionals, hi ha una tendència a reforçar les matèries de caire general. És per això que les anomenades escoles professionals secundàries com més va menys professionals són i ocupen una posició endarrerida respecte de les escoles secundàries generals en l'escala de prestigi de la classe mitjana japonesa. Una tendència similar es dona als Estats Units, on cada vegada menys estudiants es matriculen a cursos d'administració d'empreses, d'economia i de tecnologia industrial. Des del 1975, el retorn a les matèries acadèmiques tradicionals (anglès, matemàtiques, ciències socials i ciències naturals) ha estat afavorit per l'administració educativa ja que els resultats dels estudis internacionals sobre els coneixements acadèmics entre els alumnes d'ensenyament secundari revelen un nivell baix de l'estudiant mitjà en les matèries esmentades. S'ha engegat, doncs, un moviment de retorn als aspectes bàsics, que ha contribuït a eliminar les matèries professionals dels plans d'estudi de l'ensenyament secundari.

Tant al Japó com als Estats Units, la formació professional es posposa fins al nivell postsecundari. Al Japó, la formació professional es cursa en escoles superiors amb programes de dos anys i en escoles professionals especialitzades que hi estan estretament relacionades,

les quals sovint són finançades i controlades per la indústria privada. Les primeres, a les quals hi assisteixen noies sobretot, són molt tradicionals quant a l'oferta de matèries i molt pobres en termes de qualitat. Les escoles professionals especialitzades, en canvi, ofereixen un ampli ventall de matèries molt lligat a les necessitats de la indústria, la qual hi coopera aportant professors a temps parcial i equipaments. Als Estats Units hi ha una xarxa de centres estatals que ofereixen bones oportunitats per a la formació dels joves de 18-20 anys. La durada dels cursos acostuma a ésser de dos anys i proporcionen qualificacions en diversos camps. Al final dels estudis, la majoria d'alumnes entren en el mercat de treball, però també hi ha possibilitats d'ingressar en una universitat. En ambdós països, entorn d'un 20% del grup d'edat corresponent arriba a aconseguir un títol d'ensenyament postsecundari professional equivalent a dos anys d'estudis.

En canvi, a l'Europa comunitària les taxes d'escolarització dels joves de 16-18 anys són més baixes que al Japó i els Estats Units. Les més altes (entorn del 80%) són a Alemanya, i les més baixes (62%), al Regne Unit. França, Itàlia i els Països Baixos estan entorn del mateix nivell intermedi (72%).

La importància relativa de la formació professional escolar, dels sistemes mixtos i de la formació ocupacional postescolar dins del conjunt de l'oferta formativa d'un país varia molt segons els casos. A Alemanya els joves de 16-18 anys es divideixen, més o menys equitativament, entre les escoles professionals de jornada plena i el sistema dual d'aprenentatge. En canvi, el model que se segueix al Regne Unit es basa més en els programes de formació ocupacional postescolars, com ara el YTS.

A tots els països on les escoles secundàries tècniques o professionals coexisteixen amb les escoles secundàries generals o acadèmiques, les primeres s'han desenvolupat més de pressa que les últimes tant en termes de matrícules com de títols emesos. Aquesta tendència envers la professionalització de l'ensenyament secundari superior —que contrasta clarament amb la tendència oposada que es dona al Japó i als Estats Units— és molt forta a França, Alemanya, Itàlia i als Països Baixos, però ho és menys al Regne Unit. Paradoxalment, hi ha solament 39 nous estudiants per any en tecnologia a Europa per cada 100 000 habitants, mentre que les xifres per als Estats Units i el Japó són 77 i 76, respectivament.

Les estades pràctiques a les empreses tornen a situar-se a l'avantguarda com un component important de l'oferta de formació professional a molts països. A Alemanya, on sempre han tingut un paper central, el govern federal ha garantit incentius a les empreses per tal que augmentin el nombre de places d'aprenents d'acord amb la demanda de llocs de treball. A França i Itàlia les pràctiques han estat revisades i reforçades darrerament; hom tendeix a atendre les necessitats de formació professional del 15% dels joves de 16-18 anys. Als Països Baixos, hom espera que el nombre d'aprenents es dobli la propera dècada, a fi que arribi a un 20% del joves d'aquest tronc d'edat. Al Regne Unit, tanmateix, les pràctiques han baixat molt des del 1975.

Els programes de formació ocupacional postescolar s'han establert a molts països europeus, normalment sota el patronatge de l'administració laboral. A França, Itàlia i els Països Baixos entorn d'un 5% dels joves de 16-18 anys obtenen una formació professional gràcies

als contractes de treball i formació o d'alguna altra modalitat de formació a l'empresa. El Regne Unit ha anat més lluny en aquesta direcció introduint el YTS, que és sens dubte el sistema d'ensenyament postescolar més important de l'Europa comunitària. El curs 1986-87, després de quatre anys de funcionament, aproximadament 400.000 joves, gairebé un 20% dels joves de 16-17 anys, van rebre formació a través del YTS. A diferència de les escoles professionals a temps complet o de formació mixta, els sistemes de formació ocupacional postescolar rarament donen accés a títols reconeguts en el mercat de treball. Aquesta manca de certificacions de les qualificacions professionals adquirides sota aquests programes de formació ocupacional projecta alguns dubtes sobre el seu valor econòmic. S'estan fent esforços per establir nous tipus de títols adients a aquests sistemes, sobretot al Regne Unit.

Malgrat tot, encara no es pot dir si els sistemes de formació postescolar constitueixen només un recurs provisional d'emergència adreçat a combatre l'atur juvenil o si esdevindran una característica permanent de l'oferta de formació professional a l'Europa comunitària. D'una banda, hom té la temptació de tallar la continuïtat d'aquests sistemes en comprovar que l'atur juvenil disminueix, malgrat que això sigui degut, fonamentalment, a d'altres causes. De l'altra, com que les tècniques adquirides als centres de formació professional són com més va més transferibles, bàsiques i genèriques, la necessitat d'una formació de transició per tal d'adquirir tècniques específiques per a un lloc de treball determinat es fa més palesa.

### *La renovació curricular de la formació professional*

Arreu, una de les qüestions més importants és com aconseguir un sistema que inclogui mecanismes d'autoregulació per fer possible l'adequació continuada a les canviants necessitats de l'entorn econòmic i productiu. Els mecanismes institucionals per arribar a un acord i prendre decisions sobre els canvis, la renovació o la reforma de la formació professional són presents, amb més o menys èxit, també arreu.

El Bundes Institut für Berufsbildung (BIBB) a Alemanya, el National Council of Vocational Qualifications (NCVQ) al Regne Unit, i les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) a França tenen com a objectiu assegurar que els continguts dels programes de formació tècnics i professionals s'adeqüen periòdicament a les necessitats econòmiques. El BIBB s'enfronta al problema directament a través de les Ausbildungordnungen (reglamentacions i disposicions normatives sobre la formació), mentre que els britànics i els francesos actuen mitjançant els mecanismes per a l'aprovació dels títols, la qual cosa conflueix, al capdavant, al mateix punt, tot i que la diferència en el mètode és significativa. Al Regne Unit, tot i que els responsables d'examinar els estudiants i d'atorgar els títols de formació professional són cossos independents de l'Administració pública, el NCVQ pretén introduir una certa uniformitat de criteris tant pel que fa a la gradació de les qualificacions en nivells com pel que fa als continguts, a fi d'establir uns nivells estàndard i d'assegurar una certa consistència en el nivell d'ensenyament que es dona arreu del país en un sistema que fins ara es caracteritzava per la descentralització. Els CPC francesos depenen del Ministeri d'Educació, però

no tenen poder executiu sobre la manera com es realitza la formació. EL BIBB, per contra, no ha estat mai gaire interessat en els títols que s'atorguen localment mitjançant organitzacions professionals amb una forta representació dels estaments socials entre els examinadors. Reflectint el punt de vista dels empresaris, que estan més interessats en els continguts i en els processos de formació que en els títols, es dedica a actualitzar els programes i fins i tot du a terme projectes pilot i exercicis d'avaluació.

Tots aquests organismes cerquen l'acord entre l'administració pública i els estaments socials amb relació als continguts de la formació professional, però llurs estatus i autoritat varien considerablement. Un cop el BIBB ha promulgat les reglamentacions relatives a una formació per a una professió concreta —un procés en el qual cal implicar les organitzacions empresarials i els sindicats— i l'Administració federal competent n'ha promulgat un decret, aquests reglaments ja tenen la força de la llei. La tasca del BIBB, per tant, porta implícita una sanció legal i és, com a conseqüència, reconeguda per tothom, la qual cosa contribueix a la coherència del sistema. No passa el mateix al Regne Unit, on els organismes responsables dels exàmens no tenen suport legal a l'hora de prendre decisions. La seva autoritat emana de la tradició en alguns casos (per exemple, en el cas de City and Guilds), de la qualitat dels seus serveis en d'altres (en el del Council of Technical and Commercial Education), però, per damunt de tot, del reconeixement dels empresaris i de les institucions de formació. A causa de la descentralització hi ha una gran necessitat d'oferir normes clares i inqüestionables. Tanmateix, el gran nombre d'organismes examinadors i la seva diversitat comporten problemes de demarcació i de comparació de qualificacions. S'estan fent gestions per arribar a una millor coordinació de les tasques sota els auspicis del govern, però el sistema encara trigarà a esdevenir unificat. Actualment, el NCVQ té establerts i tipificats uns dos-cents títols de formació professional d'abast nacional, els quals espera fer augmentar fins a 600 el 1992. Per la seva banda, els CPC francesos elaboren reglaments que adquireixen força legal un cop han estat acceptats pel Ministeri d'Educació. En aquest punt s'assemblen al BIBB, llevat que les decisions les prenen respecte dels exàmens finals i requereixen un temps per arribar als alumnes mitjançant instruccions del Ministeri.

La relació més estreta amb l'estament governamental es dona en el cas dels CPC francesos, que depenen totalment del Ministeri; els representants dels empresaris i dels aprenents n'exerceixen alternativament la presidència, però no poden qüestionar els recursos que posa a la seva disposició el Ministeri per tal de portar a terme estudis preparatoris, etc. La situació reflecteix la distribució de responsabilitats en el camp de la formació, ja que el Ministeri té el paper central amb relació a la formació professional inicial escolar i fins i tot és, a la pràctica, l'únic organisme encarregat de la certificació, mentre que l'estament social queda marginal. La situació és força diferent a Alemanya, on els empresaris constitueixen un grup poderós al si del BIBB, perquè són ells mateixos els qui organitzen i financien la major part de la formació professional. El que es posa en joc és, per tant, molt important, sobretot perquè el sistema dual dona accés tant a un títol com a una qualificació reconeguda per l'estament social en els convenis col·lectius. Així, les negociacions del BIBB fan referència tant als continguts de la formació com als nivells retributius per a aprenents i treballadors especialitzats; la

relació entre certificació i qualificació és més estreta que enlloc. El Ministeri federal i l'Administració del Land també hi són representats, però això no afecta la independència del BIBB, que disposa de recursos substancials i d'una plantilla pròpia. Els organismes centrals d'exàmens i validacions al Regne Unit són completament independents de les unitats encarregades de l'educació de les administracions local i central. Els comitès d'usuaris/proveïdors inicien la revisió de títols i l'acreditació de cursos i asseguren la relació directa entre els usuaris i les institucions de formació, les quals són extremadament autònomes.

Per la seva banda, els sindicats tenen relativament poca influència sobre els plans d'estudi, llevat potser d'Alemanya, on critiquen activament els detalls del sistema sense qüestionar-ne, però, l'existència. La seva representació en el BIBB comporta que, de fet, tinguin cert poder sobre la formació professional i és poc probable que hi renunciïn trencant les negociacions, sobretot perquè els acords determinen els nivells retributius dels aprenents i, en definitiva, dels treballadors especialitzats. A França, en principi, els sindicats participen en les negociacions en igualtat de condicions que les organitzacions empresarials, però el seu paper tendeix a ésser força més passiu a la pràctica perquè no disposen dels mitjans necessaris per dur a terme investigacions i se senten impotents per alterar la manera com s'apliquen les decisions. Com a la majoria de països, els sindicats de treballadors manuals són partidaris de cursar més hores de formació professional a l'aula per tal d'evitar que els empresaris transformin una determinada mena de formació en mà d'obra barata. És per això que s'alien amb els sindicats de professors —els interessos dels quals van òbviament en la mateixa direcció— al preu de donar-los més veu i vot en les negociacions sobre els continguts de la formació, on els seus punts de vista no són sempre coincidents.

Els organismes implicats en el procés de renovació i d'innovació dels plans d'estudi són, per regla general, responsables únicament de les matèries i dels continguts professionals, la qual cosa implica l'existència de problemes de coordinació amb les matèries i els continguts de caràcter més general. A Alemanya, el Govern federal és responsable de la formació professional en el lloc de treball, mentre que el Land és l'encarregat de la formació a l'escola. Les comissions consultives lligades als ministeris d'educació dels Länder es van establir el 1974 per coordinar les dues parts de la formació, però el procediment és molest i sembla que no és gaire eficaç, ateses les nombroses crítiques que ha rebut la manca de coordinació entre la formació a l'escola i la que es fa a la indústria. La coordinació no constitueix un problema tan rellevant a França, perquè tot i que els CPC només s'ocupen de les matèries professionals, la unitat del Ministeri encarregada de les matèries generals (la Inspection Générale) està ben representada als CPC. A Anglaterra mai no hi ha hagut tanta dicotomia entre ensenyament general i professional com al continent. La coordinació s'hi estableix amb naturalitat, sense disposicions institucionals complicades, a través de lligams informals entre els organismes examinadors i les escoles, a partir de la considerable llibertat de les escoles a l'hora de preparar cursos i de la llarga tradició de fer cursos sandvitx en la indústria.

### *L'eficàcia dels sistemes de formació professional*

De quina manera la formació professional educa els joves com a individus preparats per al treball i fins a quin punt és adequada la relació entre el rendiment del sistema de formació i el mercat de treball? La relació entre formació i lloc de treball és, gairebé per naturalesa, problemàtica. La previsió de necessitats de formació professional ja no es basa en la demanda, mesurada en termes de dèficit de personal qualificat i d'expansió de l'estructura de la força de treball activa, com es basava, lògicament, a mitjan anys seixanta, quan hi hagué un creixement ràpid i una manca de qualificacions. Ara que el creixement és menys estable i que hi ha problemes d'atur estructural, les necessitats de formació professional ja no es poden definir de la mateixa manera. A la majoria de països, la crisi ha provocat un canvi radical en la manera d'enfocar la formació i l'ocupació. Com que l'accent principal del mercat de treball ja no es posa en la quantitat, les necessitats de formació s'han de definir en termes de qualitat, perquè s'addueix que els joves no troben feina ja que els seus coneixements no es corresponen amb les noves necessitats de l'economia: hi ha llocs de treball buits, d'una banda, i joves sense feina, de l'altra, bàsicament a causa d'un problema de manca de correspondència entre necessitats empresarials i oferta de qualificacions. És per això que actualment s'esmercen tants esforços per a modernitzar la formació professional.

Hi ha dubtes sobre si les noves polítiques són adequades per combatre el problema de l'atur juvenil, ara que en general a Europa el sector públic ha tallat en sec la contractació i les grans empreses prefereixen reorganitzar la seva força de treball abans que contractar nous. Una possible opció consisteix a desenvolupar un sistema que tingui com a objectiu la creació de noves estructures de formació, i treure el millor benefici possible de la situació aprofitant el període durant el qual els joves estan en atur per força, és a dir, millorar la formació i la transició al món del treball de tots els joves de 16 a 18 anys, o almenys en els desocupats. Aquesta és la filosofia que hi ha al darrere dels sistemes en la majoria de països europeus. El programa YTS al Regne Unit, per exemple, pretén arribar a tots els joves de més de 16 anys que no estudiïn ni treballin. L'anomenada garantia de Pasqua promet que tots els joves que acaben l'escola i es veuen abocats a l'atur trobaran feina abans de la Pasqua següent. A Alemanya, el sistema dual s'ha expandit ràpidament més per causes socials que econòmiques, amb el raonament que és millor formar els joves encara que només sigui perquè esdevinguin aturats ben preparats que no pas tenir aturats mal preparats sense cap possibilitat de trobar feina. De la mateixa manera, a Itàlia i als Països Baixos la dimensió i l'abast de la formació s'estan expandint per donar resposta a les necessitats dels joves de 16 a 18 anys.

Els escèptics diran que tot això es fa només per posposar l'atur fins després dels 18 anys, cosa que potser és certa. Però no es pot pretendre que el sistema educatiu, per si sol, resolgui tots els problemes —sobretot els estructurals— del desequilibri econòmic. Sovint fa l'efecte que ensenyament i formació són les paraules màgiques que pronuncien els polítics quan falla tota la resta. Cal considerar també que les noves estructures de formació s'estableixen per complementar les propostes qualitatives i quantitatives, no per suplir-les. Al cap i a la fi, no



es poden posar en marxa noves estructures sense tenir en compte què és el que cal ensenyar, i això, al seu torn, requereix unes quantes anàlisis de necessitats, sobretot en camps en expansió, com ara el de les noves tecnologies de la informació.

Per tot això, la darrera qüestió sempre és la mateixa: com analitzar l'eficàcia de la formació professional. Hi ha dos criteris possibles:

- Criteri intern. S'adapta bé la formació professional al grup al qual se suposa que ha de servir, és a dir, atrau els joves i els permet d'obtenir un títol? La qüestió encara es podria subdividir més, perquè determinats grups de joves se senten tradicionalment més inclinats a certs tipus de formació, i caldria examinar-ne la seva adaptabilitat.
- Criteri extern. Tant en termes d'accés a una feina com en termes d'accés al món del treball, el sistema s'adequa a la formació rebuda, les oportunitats de promoció, la mobilitat i el salari?

L'indicador escollit hauria de dependre, evidentment, de les expectatives del programa de formació que s'estigui analitzant. No cal que ens entretinguem en les dificultats pràctiques que implica utilitzar aquests indicadors, que han de tenir en compte les circumstàncies especials de l'entorn econòmic i social. És lícit pensar que un programa no és vàlid perquè obté un fracàs escolar del 50% si se sap que està pensat per satisfer les necessitats dels alumnes menys aptes? Si hi ha una alta taxa d'atur entre els joves d'un curs determinat, cal pensar que el curs està mal estructurat o que els alumnes de cursos més alts ocupen totes les feines d'aquell sector? Les perspectives de promoció, a més, únicament es poden jutjar a llarg termini, la qual cosa en dificulta la valoració.

Malgrat certs problemes, aquests criteris, si s'utilitzen amb sensibilitat i prudència, constitueixen un punt de referència necessària, tot i que no suficient, per analitzar l'eficàcia de la formació professional. Finalment, cal recordar que l'eficàcia externa hauria de tenir en compte altres factors a més de les deficiències de la formació professional, com ara l'estat del mercat de treball (el nivell d'atur, la política de contractacions, les previsions de creixement del sector en qüestió, etc.) i les propostes haurien d'estar relacionades tant amb la política d'ocupació com amb la de formació.<sup>41</sup>

41. Un dels millors estudis comparatius sobre el tema és el de L. Cantor, *Vocational Education and Training in the Developed World: A Comparative Study*. Londres: Routledge, 1989. Estudis semblants són F. Pedró, *Sistema educatiu i atur juvenil. Tendències europees en matèria d'estratègies educatives per a prevenir, pal·liar o reduir els efectes de l'atur juvenil*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia, 1990, i també F. Pedró, «Està canviant la formació professional? Una anàlisi comparativa dels continguts de la formació professional a Europa», *Revista de Econòmia Social y del Trabajo* 11 (1991), p. 30-44. La visió dels empresaris i dels consells directius de les grans multinacionals europees és ben reflectit a *L'educació i la competència professional a Europa. Estudi de la Taula Rodona Europea sobre l'educació i la formació a Europa*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1990.



## **ÉS POSSIBLE UN SISTEMA CATALÀ D'ENSENYAMENT?**

*Albert Arbós, Antoni Capella, Francesc Pedró, Albert Sangrà, M. Carme Vidal*



## MODELS EUROPEUS D'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA

*Francesc Pedró\**

Vivim en una època en què els models d'administració educativa estan canviant el paradigma en el qual s'inspiren. A tot Europa i, en general, en el món desenvolupat, hem passat d'una època en què el paradigma central era la idea d'equitat, és a dir, es posava l'èmfasi en la igualtat d'oportunitats, a una altra època, que posa més aviat l'èmfasi, si em permeten l'expressió, en allò que anomenem qualitat de «l'educació» i que segurament podríem traduir com una certa millor adaptació del producte educatiu a les necessitats de l'entorn més immediat. Aquest canvi de paradigma porta aparellats també dos grans models diferenciats d'administració educativa. El paradigma de l'equitat, o de la igualtat d'oportunitats, normalment —i d'una manera fins i tot històrica—, podríem dir que pren com a tipus ideal d'administració el centralitzat.

Per què això? Per diverses raons; la primera, perquè sota el paradigma de la igualtat d'oportunitats neixen tots els sistemes educatius europeus, especialment arran de la Revolució Francesa. De fet, hom pot pensar que només aconseguint una administració centralitzada es pot garantir, per exemple, un objectiu molt concret, típic de finals del segle XVIII i principis del XIX, com és ara que el sistema educatiu serveixi als propòsits de la cohesió nacional. Dificilment si el sistema no està fortament centralitzat, si no hi ha una autoritat que sap molt bé cap a on vol anar, es pot utilitzar la maquinària del sistema educatiu en favor d'aquesta idea de cohesió nacional.

En segon lloc, també fóra inevitable pensar que, d'acord amb el paradigma napoleònic —i en el context del segle XIX—, la millor garantia per a la igualtat d'oportunitats era que l'administració educativa posés tots els mitjans per tal d'assegurar que tant a la capital com a qualsevol indret, per remot que fos, de França o dels territoris d'Ultramar, a la mateixa hora s'estava obrint el mateix llibre per la mateixa pàgina. I això, en el segle XIX, és prou un indicatiu d'aquesta idea, en el fons revolucionària, d'utilitzar el sistema educatiu per afavorir la igualtat d'oportunitats, encara que sigui en la perspectiva napoleònica i, per tant, en la perspectiva d'una certa meritocràcia. Aquest, per tant, és el paradigma sota el qual neix la centralització, el paradigma de l'equitat.

\* Resum de la intervenció de l'autor en què exposa les conclusions principals de la recerca empresa sobre aquest punt (26 de maig de 1995).

Però el paradigma de l'equitat ha estat superat o, en tot cas, substituït, probablement a causa d'un pur cansament de l'opinió pública i dels polítics, per un nou paradigma que en anglès s'anomenaria *responsiveness*<sup>1</sup> —difícil de traduir a qualsevol altra llengua— i que seria la capacitat de donar resposta, d'adequar-se a l'entorn amb un ajust molt fi. Per tant, justament el moviment contrari a la centralització, la descentralització, apareix com la solució administrativa més apropiada per garantir aquesta capacitat de resposta, d'ajust fi a les necessitats de l'entorn.

No cal dir que aquest canvi de paradigma també té unes importants implicacions des del punt de vista polític. Per exemple, després de dècades i dècades de confiar en la centralització com el mecanisme igualador d'oportunitats per excel·lència, avui dia hi ha molta gent que defensa que és precisament la descentralització la que reforça, potser no la cohesió nacional o estatal, però sí la democràcia, en la mesura que afavoreix la participació dels ciutadans en la configuració no sols del producte educatiu, sinó també dels processos educatius. Però a aquesta raó política encara en podríem afegir una altra d'administrativa, més estricta, que és pensar que, en el fons, la descentralització afavoreix el criteri de l'eficiència. Tothom té al cap, per exemple, un cert nombre de decisions que, en època franquista, afectaven la vida del centre però que s'havien de prendre lluny del centre que triaven, que eren més costoses, etc. Per desgràcia nostra s'ha de dir que, avui dia, encara passa. Però, en principi, semblaria que un procés de descentralització hauria d'afavorir, en la seva expressió màxima d'aquesta *responsiveness*, que no és altra cosa que l'autonomia dels centres, en el vessant econòmic i financer, en el vessant administratiu i, finalment, el més important, en el vessant pedagògic.

Un cop s'ha passat revista a aquests dos grans eixos que justifiquen una posició i l'altra, caldria deixar clara una tercera idea important: el fet que els països que ens envolten tinguin administracions centralitzades o descentralitzades, generalment, no és fruit d'una decisió volguda, conscient i que es pren en un moment determinat, sinó el resultat d'un seguit de factors polítics i històrics. De fet, si avui haguéssim de caracteritzar el panorama europeu hauríem de dir que, per excel·lència, els sistemes educatius europeus desenvolupats, deixant de banda l'est d'Europa, són, majoritàriament, sistemes educatius amb administracions centralitzades.<sup>2</sup> Que ho siguin no és estrany perquè és el model d'administració que més s'adequa a les necessitats d'estats que, en la seva forma contemporània, són, si més no, recents.

Ara bé, dit això, també és veritat que no hi ha ni un sol sistema educatiu europeu que no hagi tingut tensions respecte de l'eix centralització-descentralització. Per posar un exemple, pel que fa a l'Estat espanyol hom podria recordar, des del segle XIX, com a mínim els anys 1823, 1836, 1854, 1873 i, contemporàniament, 1931 i 1978 com a dates que marquen assajos, més o menys reeixits, de descentralització en el terreny educatiu. Si bé aquesta és una tendència poc estudiada, el cert és que hi ha projectes que demostren que aquesta tendència existia des de principis del segle XIX.

1. Vegeu sobre aquest punt el capítol anterior.

2. Més endavant es matisa aquesta afirmació.

En tot cas, també hi ha el fet que, des d'una perspectiva molt teòrica, molt pròpia de la ciència de l'administració, hom podria arribar a establir uns quants tipus ideals o weberians, pel que fa a la centralització i descentralització educatives. Aquests tipus weberians es poden aplicar a la categorització dels sistemes educatius dels països que ens envolten. La clau d'aquesta tipologia rau en el fet de respondre a la pregunta de qui decideix sobre un cert nombre de qüestions. Per exemple, sobre l'ordenació bàsica del sistema educatiu, és a dir, entorn de la seva estructura; sobre la regulació i l'expedició dels títols; sobre el currículum, entès no en el sentit del pla d'estudis, sinó en el sentit modern d'explicitació d'objectius que s'han d'assolir i també de continguts i de mitjans, incloent-hi l'avaluació; per descomptat, també cal decidir de qui és o en mans de qui queda la supervisió del sistema educatiu i, finalment, el gran capítol, el moll de l'os que és —com acostuma a passar— el capítol del finançament. Segons com es respongui a la pregunta de qui té el poder de decisió sobre cadascun d'aquests eixos, el resultat serà un sistema educatiu més o menys centralitzat. Com més es pugui respondre que totes i cadascuna d'aquestes coses resten dins el nucli central, de l'estat, més a prop serem d'un sistema més centralitzat; com més estiguin en mans d'altres estaments, per exemple de les regions o dels municipis, més propera serà la noció d'un sistema educatiu descentralitzat.

Vist això, sembla apropiat analitzar molt breument els que foren els grans prototipus, els grans models d'administració educativa. En una hipotètica línia que marcara la tensió entre sistemes centralitzats i descentralitzats, hom hi podria encabir tots els models existents d'administracions educatives. Hi caben des del paradigma centralitzat, que continua representat, i sembla que per molts anys, per França, fins al prototipus més descentralitzat, el Regne Unit, que ho era, en tot cas, fins a l'any 1988, i que ara ja no ho és tant. Entre un i altre encara hi cabrien, d'una manera temptativa, almenys tres possibilitats —probablement n'hi ha més. D'una banda, la descentralització intermèdia, que es podria anomenar regionalització; de l'altra, els estats federals amb constitucions normatives i, per tant, amb una gran quantitat de regulacions i reunides en una federació; el prototipus seria la República Federal d'Alemanya. Finalment, els estats federals que disposen d'un elevat grau de descentralització municipal. Vegem cadascun d'aquests sistemes amb més detall.

El sistema centralitzat per excel·lència és, sense cap dubte, el prototipus predominant en el nostre entorn. És molt fàcil descriure'l perquè, de fet, tot el poder de decisió està sempre en el mateix lloc, en el nucli central de l'administració.

Cal, però, tenir presents algunes notes que són molt significatives i que descriuen fins a quin punt el sistema educatiu francès està altament centralitzat. Per començar, tota l'autoritat està dipositada en el Ministeri d'Instrucció Pública, el qual disposa d'unes corretges de transmissió a les regions, que són els anomenats inspectors d'acadèmia. Cal parar atenció en el fet que, en aquest cas, l'ús del terme *inspecció* no té tant el sentit que nosaltres hi donem en el nostre país (un servei de supervisió i assessorament), sinó més aviat, el d'una inspecció policíaca en el sentit més ampli de la paraula, és a dir, comprovar efectivament que les normatives emanades de la seu central, de París, es compleixen. El poder dels inspectors d'acadèmia és tan gran que pot arribar a tenir conseqüències importants, fins i tot sobre els

salariis dels mestres. Això s'ha de valorar en el marc d'un sistema altament funcionaritzat. És veritat que el prototipus francès neix en part de la idea napoleònica que afirma que cal bastir un sistema que, donant igualtat d'oportunitats a tothom, permeti seleccionar els millors. I aquests millors no són els que segurament en el nostre entorn avui diríem que han d'anar a parar a l'empresa privada. No, els millors són els que finalment acabaran treballant per a l'administració pública. Això és el que explica dues coses: perquè el sistema educatiu francès està fet d'una cursa d'obstacles continuada, en la qual els exàmens a l'estil de la revàlida són omnipresents i tenen com a funció senzillament de servir al criteri de la meritocràcia, és a dir, d'escollir els millors per portar-los tan amunt com sigui possible dins la piràmide educativa. Però no és sols això. Interessa ressaltar que en la idea napoleònica inicial, al damunt de tot no hi ha la universitat pròpiament dita, tal com la coneixem avui, sinó les grandes écoles, que són centres d'ensenyament superior, amb un prestigi i una categoria que està per sobre de les mateixes universitats, i encara més amunt hi ha la coneguda Escola Nacional d'Administració Pública (ENA), l'emblema de la concepció napoleònica del sistema educatiu, això és, triar els millors per servir millor l'Estat. Per tant, al capdamunt de tot hi ha l'Escola Nacional d'Administració, que és on s'han format bona part dels presidents de la República, primers ministres i ministres, i entre ells un bon nombre dels actuals.

Dit això, cal destacar que del paradigma napoleònic fins a la realitat d'avui hi ha hagut un cert nombre d'innovacions destinades a acostar-se al paradigma de la *responsiveness*. L'intent més conegut d'aplicar aquesta filosofia va ser la Llei de 1985, que pretenia donar un cert reconeixement a les peculiaritats regionals i, entre aquestes, per exemple, la llengua, i alhora permetre a les regions de disposar d'una certa autonomia de gestió, però no pas de decisió. Allò que, d'acord amb la Llei de 1985, avui ja és possible de fer a França és transferir uns diners finalístics a les regions, de manera que l'administració d'aquests diners només s'hagi de justificar un cop s'han gastat, la qual cosa no implica que es doni autonomia a la regió per decidir com es gasten; aquesta és la gran diferència. D'altra banda, en el terreny del contingut de l'ensenyament, la realitat és que avui dia, per exemple, els joves que viuen a la Catalunya Nord han d'escollir encara en arribar al batxillerat si volen estudiar una segona llengua estrangera o si s'estimen més estudiar català, la qual cosa és un reconeixement una mica especial de la peculiaritat regional francesa. Sigui com sigui, aquest és l'estat de la qüestió i no sembla que a hores d'ara s'albiri cap perspectiva de canvi.

Què passa quan un sistema tradicionalment centralitzat inicia un moviment de progressiva descentralització que s'aboca a transferir competències a les regions? Tenim dos casos concrets: l'italià i l'espanyol. En el cas italià, de fet, la Constitució aprovada poc després de la II Guerra Mundial preveia la transferència d'un seguit de competències a les regions. Aquest procés es va completar amb tota normalitat en terrenys com poden ser ara la sanitat o els transports públics; és a dir que, des d'aquest punt de vista, Itàlia està perfectament regionalitzada aproximadament des de la dècada dels anys cinquanta. Però, curiosament, en l'àmbit de l'ensenyament aquesta regionalització no ha arribat mai. Més ben dit, si s'ha produït ha estat a finals de la dècada dels setanta i ha afectat només aspectes col·laterals respec-



te del que nosaltres consideràrem el moll central del sistema educatiu, com poden ser ara aspectes que us recordaran el procés de transferència de competències que a Catalunya s'ha fet respecte dels consells comarcals. Per exemple, actualment són competència de les regions italianes els menjadors escolars i els transports escolars, i també la formació professional que podríem anomenar extraescolar. Però les regions no tenen res a dir pel que fa a l'ordenació curricular ni poden variar de cap manera l'estructura del sistema educatiu, només per posar alguns exemples.

En el cas espanyol, parlant del conjunt de l'Estat espanyol i no en particular de Catalunya, aquest procés està encara inacabat, o bé està acabat probablement només en algunes regions o nacionalitats. Aquest seria el cas de Catalunya. Per a altres regions o nacionalitats aquest procés ni de bon tros no ha arribat a la seva fi. Segurament d'aquí a un o dos anys totes les comunitats autònomes espanyoles tindran competència plena i, per tant, gairebé equivalent a la que té Catalunya en matèria d'ensenyament. Això comportarà, des de la perspectiva de la macroadministració educativa, que l'Administració espanyola s'haurà descentralitzat fins a un grau superior, per exemple, al de la italiana. Però queda per saber què és el que cadascuna d'aquesta regions, comunitats autònomes o nacionalitats farà amb la seva pròpia administració. Queda també per resoldre un cert nombre de preguntes com ara si a conseqüència d'aquest procés de transferències continuarà tenint sentit un ministeri espanyol d'educació, o quines competències s'haurà de reservar i, finalment, si s'haurà de donar una carta de naturalesa més elevada a aquesta conferència de consellers d'educació ja existent, però sense cap mena d'estatut ni competències. Lògicament, establir els mecanismes de coordinació entre les regions és molt important quan precisament la diferenciació pot ser més gran.

Resten encara els models en què cadascuna de les entitats amb un nivell de competències important en matèria educativa disposa d'un element que no té cap regió, a hores d'ara, ni italiana ni espanyola, i que és reconeguda per la corresponent constitució: la pròpia sobirania. Aquest és el cas prototípic de la República Federal Alemanya, un tipus d'estat federal bastit, en principi, sobre el fet que determinats estats sobirans, amb constitucions normatives i amb les lleis d'educació i els parlaments corresponents, decideixen engegar un projecte en comú.

Per tal d'adonar-nos del fet que l'administració educativa alemanya ha estat un invent recent, només cal dir que el Ministeri d'Educació de la República Federal Alemanya va ser creat el 1969. Per tant, entre la II Guerra Mundial i el 1969, la República Federal Alemanya va funcionar sense cap mena de ministeri federal d'educació, i encara avui aquest Ministeri té unes competències molt limitades, que fan referència, per exemple, a l'ensenyament universitari o a la recerca, i que no li permeten de legislar sobre l'estructura o el currículum que ha d'afectar cadascun dels estats. El cas alemany resulta ben curiós perquè la història de l'administració educativa alemanya està molt vinculada als esdeveniments dels darrers cinquanta anys. De fet, l'Alemanya d'abans de la Guerra no va tenir mai un ministeri d'educació fins a l'arribada del nazisme. Després del nazisme, les forces d'ocupació, almenys del costat occidental, decideixen que la mateixa existència d'un òrgan central és un perill en potència per-

què significa que pot engegar una altra vegada la maquinària en favor d'uns valors que podrien ser potencialment explosius. Amb aquesta mesura, els americans, tal com van fer també al Japó, obliguen els alemanys a adoptar el model d'administració educativa que caracteritzava llavors —cap als anys cinquanta— la seva pròpia administració educativa; de la mateixa manera com van traduir els llibres de text americans i els van traspassar a l'alemany; igualment com van obligar els alemanys a adoptar els currículums que aleshores existien a les escoles primàries i secundàries americanes. Tan bon punt les forces d'educació del sector occidental van marxar o van restar amb una presència molt simbòlica, el primer que van fer els alemanys va ser constituir els seus propis i diferents ministeris estatals d'educació i dotar-se de lleis específiques d'educació.

Els alemanys, de la mateixa manera que van veure ràpidament que la seva supervivència, des de la perspectiva dels Länder, dels estats, era dotar-se de mecanismes legislatius propis, també en matèria d'administració educativa van veure clar que si volien tenir un futur com a estat, en el seu conjunt, s'havien de dotar no d'un Ministeri, sinó d'una Conferència Permanent de Ministres d'Educació. Actualment, doncs, les decisions a Alemanya no es prenen perquè un ministre federal senzillament les decideixi, sinó perquè els ministres regionals s'asseuen en una taula llarguíssima —actualment hi ha setze llocs en aquesta taula— i prenen les decisions per majoria. Només les que són adoptades per majoria absoluta es porten finalment a la pràctica, però al capdavant el resultat és que el sistema educatiu dels diferents estats alemanys resulta absolutament permeable i, per tant, un ciutadà la família del qual ha de canviar d'un estat a un altre no es trobarà mai amb cap mena de problema, llevat de petits ajustaments.

Què està passant en els nous territoris incorporats a la República Federal després del 1989? La Unió Soviètica havia imposat el seu propi mecanisme d'administració educativa, lògicament molt centralitzat. A partir de 1989 desapareix i els nous estats recuperen la fórmula tradicional d'estats separats i s'incorporen a la República Federal cinc nous estats, amb els seus parlaments i amb les seves lleis d'educació respectius. Llavors, quin és el sistema educatiu que adopten? De manera separada, tots escullen el sistema educatiu majoritari a la República Federal Alemanya, que encara avui, pel que fa a l'escola secundària, és el típicament tripartit *Gymnasium*, *Realschule* und *Hauptchule*. Per tant, ens trobem amb uns estats federals que tenen cadascun constitucions normatives, les seves pròpies administracions educatives i que, de mutu acord, decideixen bastir un projecte coordinat.

Però, més enllà, en la línia de la descentralització d'aquest model, encara ens trobem els estats federals que, a més de tenir una superestructura federal, decideixen desproveir-se de les competències a escala estatal en favor dels municipis. Els prototipus foren els casos de Suïssa i dels Estats Units d'Amèrica. En el cas de Suïssa encara es pot dir que avui no té un sistema educatiu sinó vint-i-sis, tants com cantons. El fet és, però, que aquestes sistemes són molt coincidents, no en la contemporaneïtat més immediata sinó, ben bé, des de 1815. La particularitat del cas suís és que la Constitució actual, que continua essent la de 1874, amb algunes modificacions, prescriu l'existència de tres nivells d'administració educativa. El principal està constituït pels cantons, els quals tenen no competència plena sinó absoluta en

matèria d'educació; de totes maneres, aquests cantons cedeixen a la federació —per tant, a la superestructura comuna— un seguit de competències en l'ensenyament superior, la formació professional reglada i en tot allò relacionat amb els títols que tenen una significació professional immediata en el mercat laboral. A fi de garantir la lliure circulació dels treballadors dins de Suïssa, és evident que pot ser important l'existència d'un únic organisme expedidor de títols. Només això cedeixen a la federació. Els cantons, en principi, haurien de tenir la responsabilitat absoluta en la resta de nivells educatius, però el cert és que la majoria ha cedit a les entitats municipals tot l'ensenyament primari —la seva ordenació, gestió, avaluació i supervisió. Aquesta circumstància és molt important perquè significa que, a la pràctica, a més de 26 sistemes educatius, existeixen importants disparitats entre municipis diferents. Això ja no és canviar de cantó i trobar-se amb un sistema educatiu diferent, sinó fer un salt de cinquanta quilòmetres, canviar de municipi i trobar-se amb un sistema educatiu realment diferent, si bé les fonts són gairebé idèntiques. Amb tot, en el cas suís també existeix un mecanisme molt important de coordinació, que és la Conferència de Directors Nacionals d'Educació Pública, l'equivalent —en la nostra llengua— a una conferència de consellers d'educació.

L'altre cas, potser encara més colpidor, és el dels Estats Units. Més colpidor no perquè administrativament sigui gaire diferent del cas suís, sinó perquè així com del sistema educatiu suís poca gent podrà dir que té una baixa qualitat o un baix rendiment, molta gent podria fer aquesta afirmació del cas nord-americà. Les imatges que ens arriben per diversos mitjans, i especialment els testimonis dels joves catalans que van a estudiar algun curs de batxillerat o el COU als Estats Units, ens demostren que realment l'ensenyament públic està travessant, si més no des del final dels anys setanta, el seu pitjor moment. Només cal recordar que un informe sobre la crisi de l'educació als Estats Units —el descens dels nivells— publicat l'any 1983, per tant sota l'administració Reagan, tenia un títol tan colpidor com *Una nació en perill*. És difícil de dir fins a quin punt això es deu a una administració educativa que ho deixa tot en mans dels municipis. En tot cas, semblantment al cas suís, als Estats Units existeix la federació, amb un Departament Federal d'Educació; existeixen els estats, que com els cantons suïssos tenen competència no plena sinó absoluta en l'educació, cadascun amb el seu parlament i les seves lleis d'educació, i finalment existeix una tradició superior a la suïssa en matèria de gestió local i, per tant, una implicació no tant dels municipis sinó de les juntes locals. A més, això es produeix en un context en què qualsevol càrrec públic, incloent-hi les juntes municipals d'educació, és elegit per sufragi universal entre tots els ciutadans. Per tant, amb un grau de participació ciutadana en l'elecció dels càrrecs públics molt superior al que coneixem aquí. Per tal d'aclarir el grau d'implicació de cadascun d'aquests tres nivells podríem dir que aproximadament el 40% del pressupost d'educació dels Estats Units és municipal; els estats hi aporten dels seus propis impostos un altre 40% i, finalment, un 20% representa la contribució del Departament Federal d'Educació, que no finança directament les escoles ni la formació, sinó programes concrets. Per exemple, darrerament ha posat molt d'èmfasi en l'ensenyament de la ciència i la tecnologia, conscient del fet que la competitivitat a mitjà termini dels Es-

tats Units enfront del Japó depèn, en un grau molt elevat, del coneixement d'aquestes dues matèries.

La disparitat entre les escoles públiques dels Estats Units és tan gran que ens podem trobar instituts d'ensenyament secundari acabats d'inaugurar en zones residencials, amb presupostos de construcció de dos mil milions de pessetes —amb diferents poliesportius, annexos a l'institut, etc.— i d'altres on no hi ha diners per comprar paper higiènic o canviar els fluorescents. Algú haurà tingut la bona sort de formar part d'un municipi ric i algú altre, la mala sort de trobar-se dins un municipi pobre. Per això no és estrany que un senador demòcrata hagi proposat per al conjunt dels Estats Units un programa anomenat *Robin Hood*. El sentit del programa *Robin Hood*, en el context dels Estats Units, és molt clar; en canvi, a nosaltres, que vivim en un sistema fortament centralitzat, ens deixarà perplexos. Aquest programa consisteix a garantir que cada escola rebrà la mateixa quantitat de diners per infant escolaritzat. Per a nosaltres resulta un programa colpidor perquè tota la vida hem funcionat així; en canvi, per a ells és la gran innovació i no és clar que tothom hi estigui d'acord, perquè, lògicament, per als qui tenen més implica cedir una part del que tenen en favor dels desfavorits.

Per tant, anem del paradigma de l'equitat, que representa la màxima centralització a un altre de diferent, a mesura que ens apropem a la màxima descentralització, que és el paradigma de la gran diversitat, la qual cosa no és res més que una manera diferent de referir-se a la millor resposta possible a l'entorn més immediat.

L'últim grau de descentralització era el que fins al 1988 representava l'administració educativa del Regne Unit. Si hi ha un sistema educatiu tradicionalment descentralitzat, sens dubte és aquest, perquè, segons la Llei de 1944, el sistema educatiu nacional es defineix com un sistema nacional, administrat localment. És a dir, parteix de la idea que un sistema educatiu escolar, que serveix a un país, no comporta una sola administració educativa sinó tantes com autoritats educatives locals hi ha —actualment entorn del centenar. La tradició de gestió descentralitzada del sistema educatiu anglès és molt antiga, fins al punt que la mateixa idea d'unes autoritats locals que creen les seves pròpies escoles públiques és molt anterior a la de tenir un sistema educatiu nacional, que no arriba pràcticament fins al segle XX. Es dona la paradoxa que el Regne Unit, una de les democràcies més antigues d'Europa, és un dels països europeus que trigà més a tenir un sistema nacional públic d'educació.

Per què és tan significativa la data de 1988? Perquè a l'efecte de l'evolució de la política educativa anglesa, un sistema tan descentralitzat com aquest, en el qual les juntes escolars locals tenen la capacitat plena de triar el seu currículum, però també l'equip de persones que l'ha de posar en solfa a cada centre escolar, articulant aquesta plantilla sota la figura del director del centre —la qual cosa és molt important—, va configurant una curiosa situació d'equilibri de poders entre una majoria de juntes escolars, governades pels laboristes, i una administració, governada des dels setanta pels conservadors. Si retrocedim uns anys fins a l'època en què la *Dama de Ferro* es trobava al capdavant del govern del Regne Unit, ens adonarem ràpidament que les tensions que en matèria educativa es produïen a principis dels

uitanta eren, lògicament, molt fortes. Per tant, després d'aquestes greus tensions, que van molt més enllà de problemes purament administratius, el govern de la senyora Thatcher decideix tirar endavant una reforma educativa de gran abast, que té com a eixos inspiradors una política neoliberal en matèria d'educació i la introducció de nocions en matèria de gestió que a nosaltres ens poden semblar estranyes com, per exemple, la competitivitat entre centres públics o el lliure mercat de l'educació en l'entorn públic. Tot aquest context s'aprofita per permetre que el Departament d'Educació i Ciència, que fins aleshores havia estat una entitat molt feble, d'acord amb la Llei de 1944, pugui recuperar competències. Per tant, cal adonar-se que a l'extrem més oposat a la centralització, és a dir, quan la descentralització està arribant al seu màxim exponent, es produeix precisament una inflexió, i ens trobem que el cas emblemàtic de sistema educatiu descentralitzat, ara, és un exemple viu de recentralització.

Com es produeix això? La Llei de reforma de 1988 és una de les més llargues i més complexes que existeixen en el món occidental —a hores d'ara deu tenir, sense comptar els annexos, unes tres-centes pàgines— i descriu fil per randa els procediments que s'han d'adoptar. La primera gran iniciativa de recentralització té a veure amb la manca de tradició de currículum nacional que existia a Anglaterra. En aquest país, fins a l'any 1988, l'única matèria que obligatòriament s'havia de tractar a les escoles públiques no era ni tan sols una matèria, sinó un acte de pregària que incloïa la demanda de salut: «Déu salvi la reina»; una pregària que podia durar entre deu o quinze minuts cada dia. Aquesta era l'única prescripció curricular reconeguda per totes les escoles públiques d'Anglaterra. Avui dia, després de la Llei de 1988, l'administració ha aconseguit introduir un currículum nacional prescriptiu, semblant al que nosaltres teníem, a l'Estat espanyol, a l'època franquista, és a dir, molt primmirat. En la idea inicial del govern de la senyora Thatcher, aquesta prescripció havia d'arribar a cobrir el 90% del temps escolar; en la pràctica només governa el 70%. Així, doncs, s'està passant d'una situació en què només es governen quinze minuts de la jornada escolar a una situació en què es governa el 70% del temps escolar.

Un segon punt important és la creació d'un sistema d'exàmens i revàlides que són obligatoris per als infants de set, onze, catorze i setze anys. Això vol dir que, a més de controlar d'una manera fèrria el currículum, hi ha un sistema d'exàmens que posa de manifest quines escoles són més díscoles respecte dels objectius marcats pel govern de la nació. Per què? Perquè posa de manifest quins són els infants que no assoleixen els objectius nacionals. Per a nosaltres és difícil d'entendre que es faci als set anys, però hem de tenir en compte que l'escolaritat obligatòria al Regne Unit comença als cinc anys, per tant, estem parlant d'infants que ja tenen dos anys de primària.

Finalment, cal esmentar un tercer punt, el finançament, que, al capdavant, és el més important. Durant els darrers anys, d'acord amb la Llei de 1988, el Departament d'Educació i Ciència anglès prometia que les escoles o les famílies decidissin per sufragi universal prescindir de l'autoritat educativa local i passessin a ser controlades i gestionades directament pel Ministeri, augmentarien el seu pressupost el 16% anual. Això significa que moltes escoles, aproximadament des de 1990 fins gairebé fa un any, ja no pertanyien a les autoritats educa-

tives locals sinó que són en realitat escoles com les de la majoria dels països europeus, i que tenen com a titular el Departament d'Educació i Ciència anglès. Per què fins fa un any? Perquè fa un any es van esgotar els diners excedents que permetien jugar amb aquesta idea d'afegir un 16% de pressupost addicional.

En la tensió entre centralització i descentralització deu haver-hi un punt en el qual, probablement, les coses es trenquen. La tensió arriba a ser tan forta que, finalment, s'ha de tornar endarrere.

Si ara passéssim revista als diferents elements que veiem en aquest joc progressiu que va de la centralització a la descentralització, crec que, independentment que haguem fixat cinc grans models ideals, és evident que venim del paradigma de la igualtat d'oportunitats i anem cap a un altre que és, com dèiem al principi, la millora de la capacitat de resposta de les escoles a les necessitats del seu entorn, i que no té altre punt final que el de l'autonomia dels centres.

Per tant, ara ens trobem en un moment en què sembla com si tot apuntés que la descentralització és la panacea a tots els mals causats per una administració bolcada en la centralització. Allà on la centralització ha portat finalment la lentitud operativa, sembla com si la descentralització hi aportés l'eficàcia per excel·lència. Allà on la centralització imposava un currículum uniforme, com a garantia inequívoca de la igualtat d'oportunitats, ara la descentralització i el joc en favor de l'autonomia ens ofereixen la possibilitat d'una gran diversificació i, per tant, d'una millor resposta, com dèiem al principi, a les necessitats de la comunitat educativa, fins i tot local. Allà on la centralització ens deixava com a llegat una manca de participació dels agents o dels actors educatius, i fins i tot l'aïllament, la descentralització propugna involucrar tots els actors en el procés.<sup>3</sup> Allà on la centralització finalment imposa l'assignació de recursos, d'acord amb el criteri *Robin Hood* —és a dir: tants caps, tants barrets—, la descentralització permet, en principi, millorar l'assignació de recursos d'acord amb les necessitats.

Però bé, el final de la història no és que els sistemes educatius passin de la centralització a la descentralització; el final de la història és segurament que, com hem vist en el cas anglès, passem de la descentralització a la recentralització. I això per què? Perquè es vegi que la descentralització no és una solució administrativa? No. Perquè es vegi que la descentralització crea problemes polítics?<sup>4</sup> No, per la senzilla raó que la descentralització porta diversitat: diversitat econòmica, diversitat financera, diversitat de mitjans, diversitat també de projectes educatius i, per tant, de qualitat. La recentralització no és altra cosa que dir: si ara tenim un sistema educatiu que és més diversificat, necessitem mecanismes que ens permetin controlar que aquesta diversificació no implica sempre, necessàriament, una manca de qualitat en alguns llocs.

Per tant, la conseqüència immediata és que la recentralització no vindrà pas des de la perspectiva de prendre competències novament als centres i als municipis, sinó d'introduir

3. Una mostra d'això és la nostra famosa LODE, que crea, a semblança dels altres països europeus, consells escolars on, d'una manera o altra, són representats els diferents actors.

4. Cosa que és veritat: allà on existeix descentralització existeixen contrapoders.

mecanismes d'avaluació del producte educatiu, tal com estem veient que passa, per exemple, en el cas anglès, en el cas francès, en el cas nord-americà o en l'espanyol.

Ara fa un any que s'acaba de crear l'Instituto Nacional de Calidad en la Educación, previst a la LOGSE com a Instituto de Evaluación, i a Catalunya ja fa temps que tenim, encara que amb un funcionament incipient, el Consell Superior de l'Avaluació del Sistema Educatiu. Independentment dels productes que aquestes entitats vagin donant, és evident que els administradors i els polítics de l'educació tenen clar que un mecanisme molt important de control no serà tornar a les estructures centralitzadores, sinó més aviat quedar-se el poder d'avaluar el resultat dels processos educatius. Deixar que la gent tingui autonomia, segurament és la millor manera d'aconseguir un producte diversificat, per tant, millor. Però, en principi, si es vol garantir també la igualtat d'oportunitats no hi ha altre remei que examinar quin és aquest resultat divers. Aquesta seria una primera conclusió.

Un segon element amb el qual es podria concloure és quines implicacions tenen, al meu entendre, tots aquests moviments que he descrit d'una manera tan ràpida sobre el cas de Catalunya. Com ja he suggerit al principi, en el context europeu, si consideréssim Catalunya com un sistema educatiu aïllat, ens trobaríem que, malgrat haver descrit l'Estat espanyol com un sistema educatiu regionalitzat, Catalunya no és altra cosa que un sistema educatiu fortament centralitzat. No cal que n'expliqui la causa perquè em sembla que per a tots és evident. En el nostre cas, crec que, seguint la tendència dels països europeus dels darrers vint-i-cinc anys, ens convindria una bona dosi de descentralització. Anys enrere a Catalunya s'havia parlat intensament de la conveniència de donar molta més autonomia als municipis en matèria d'educació primària. Aquest, sens dubte, fóra un model consistent en la idea de la descentralització. Un altre model possible, seguint la línia dels alemanys, fóra pensar que els centres d'ensenyament secundari, en concret, sobretot els de formació professional, disposessin d'un elevat grau d'autonomia, probablement més enllà del que tenen avui, però, a més, que tinguessin un íntima relació amb les autoritats que nosaltres, des de dins de Catalunya, podem concebre com a regionals, és a dir, les autoritats comarcals. Segurament aquest és un horitzó molt llunyà, però desitjable. Passa que, com a horitzó, sens dubte, té els seus riscos. Un d'aquests riscos té a veure amb la diversificació del producte educatiu; és evident que ens podem trobar en una situació en la qual si Catalunya perd el control sobre el seu sistema educatiu, finalment no tindrà la certesa que els infants del nord de Catalunya assoleixin els mateixos objectius que els del sud, i això és prou important. Un altre risc és que, des del punt de vista polític, la cessió de competències en matèria educativa de la Generalitat a favor de les autoritats locals o comarcals deixaria la Generalitat força buida de contingut en aquest sentit, i aquest és un risc amb el qual s'ha de comptar, sobretot tenint en compte que el més inviable és que l'administració central cedeixi competències directament als ajuntaments, singularment aquelles que fan referència a la capacitat de decisió i no sols a la capacitat de gestió. La gestió suposa feina i problemes; la decisió és l'única manera de tenir autoritat sobre el que s'esdevé a les escoles. Per tant, em sembla que existeixen uns riscos evidents, entre els quals uns, els que he comentat, són molt propis de Catalunya i d'altres són típics arreu. La pregunta que es fan sovint els estudiosos dels processos d'administració educativa

és: la descentralització, finalment, en favor de qui es fa? És a dir, a qui s'ha de traspasar l'autoritat? Això és tant com preguntar-se de qui són els centres públics? Són de l'Estat, de la Generalitat, del consell comarcal, de l'ajuntament, o són del director del centre que pot desenvolupar el seu projecte, del claustre de professors o de la comunitat local o són específicament dels pares que en aquell moment hi tenen els fills? De qui són els centres públics? Aquesta és una pregunta que pot semblar banal, beneïta si vostès volen, però que, al meu parer, resumeix força bé el quid de la qüestió. Descentralització per donar l'autoritat a qui?, als professors?, als pares?, al director?

Sens dubte, si nosaltres decidíssim a Catalunya tirar endavant una perspectiva arriscada de descentralització, és la meua opinió, una de les primeres mesures que hauríem d'adoptar seria el tercer paradigma, que hem enunciat aquí també en termes anglesos, que és *l'accountability*, que difícilment podem traduir millor que dient que és el paradigma de la rendició de comptes;<sup>5</sup> és a dir, els centres educatius han de tenir la màxima autonomia possible, impulsar projectes pedagògics específics —tot això va en favor de la qualitat d'educació que reben els infants i els joves—, però han de tenir, també, uns mecanismes de control, perquè finalment els diners i els esforços que s'hi estan esmerçant són de tots.

Per tant, queda per veure fins a quin punt aquestes tendències que he intentat descriure en el context europeu ens interessin, o no, incorporar a Catalunya —des del punt de vista d'utilització del sistema educatiu com a mecanisme de reconstrucció nacional.

5. Vegeu sobre aquest punt el capítol anterior.



## CAPACITAT POLÍTICA I ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA

*Francesc Pedró*

D'ençà de la recuperació de la democràcia i de la restauració de la Generalitat a Catalunya hi ha hagut un cert espai per a dissenyar i posar en pràctica polítiques educatives específiques. Però cal relativitzar-ho. D'una banda, l'espai efectiu que la configuració actual de l'Estat de les Autonomies ha deixat per a l'exercici de les competències educatives de les diferents comunitats autònomes ha estat, més aviat, limitat. D'altra banda i per raons òbvies de continuïtat de la majoria parlamentària, a Catalunya s'ha dibuixat una única línia d'actuació gairebé homogènia, amb matisos i etapes diferenciades, que fa aparentment exagerada l'expressió «polítiques educatives». En darrer terme, sobretot els primers anys, els dèficits heretats del règim anterior forçaren, probablement, una política de realisme adreçada a la resolució d'aquests dèficits, especialment pel que fa a les places escolars del sector públic i a la introducció de la llengua catalana dins l'escola obligatòria.<sup>6</sup>

Per consegüent, en aquest capítol es pretén reflexionar sobre les possibilitats reals de dibuixar polítiques educatives pròpies a Catalunya, en l'actual marc polític i administratiu, i descriure, en termes generals, les polítiques educatives posades en pràctica.

### EL RESTABLIMENT DE LA GENERALITAT I ELS DÈFICITS HERETATS

En el moment de redactar aquestes ratlles tot just s'han complert quinze anys des que la Generalitat de Catalunya (1981-1996) va assumir les competències educatives. Els canvis

6. Un dels grans problemes que planteja l'estudi de les polítiques educatives de la Catalunya d'avui és que no hi ha pràcticament cap obra de referència ni d'anàlisi d'aquestes polítiques i, per tant, cal recórrer a publicacions oficials les quals difícilment adopten —ni aquí ni a cap altre lloc— una posició distanciada. Tot i així, hi ha algunes excepcions que convé de conèixer però que, en cap cas, no cobreixen tots els continguts d'aquest mòdul. Es tracta, d'una banda, de l'obra de X. Padrós, N. Abbad, R. Amargós, R. Carrasco, J. M. Fortuny, E. Fossas, E. Grau, i C. Serrahima, *El desplegament autonòmic a Catalunya. Departaments de Cultura i Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autonòmics, 1992. L'obra presenta amb detall, i no sense adoptar una perspectiva crítica, el model autònom pel que fa a ensenyament. Una altra excepció permet arribar a una

produïts tant en l'esfera política com econòmica i social han estat molt importants i potser precisament per això costa de recordar quina era la situació del país i, més concretament, del sistema educatiu en aquell moment. Fer-ho, però, és absolutament imprescindible si es desitja, després, examinar les polítiques educatives adoptades en el context adient.

El significat del restabliment de la Generalitat, l'any 1977 presidit per Josep Tarradellas, en termes de polítiques educatives és tan limitat com, de fet, ho fou el seu poder real. Sense traspassos efectius i amb un interlocutor polític a l'Administració central temerós que el procés de la transició política marxés dels camins previstos, difícilment es podia fer més del que es va fer. Un equip reduït de persones, encapçalat pel conseller d'Ensenyament i Cultura, Pere Pi-Sunyer, a qui assistia com a secretari general tècnic Joan Guitart —després conseller d'Ensenyament en els dos primers governs de CiU— es va centrar fonamentalment en dues tasques: la primera, garantir la incorporació immediata del català al currículum escolar i la segona, urgir els traspassos en matèria d'ensenyament. Cal no oblidar, en aquest sentit, els dèficits quantitius de places, sobretot a l'àrea de Barcelona, i els problemes amb què toparen els traspassos en matèria d'ensenyament, endarrerits en la pràctica a la vora de dos anys des de la seva aprovació.

En aquest capítol introductori es passa revista a l'estat de l'ensenyament a Catalunya a finals dels anys setanta i es presenta la tasca duta a terme per la Generalitat provisional fins als traspassos de competències en matèria d'ensenyament.

Molt esquemàticament, la situació del sistema educatiu a Catalunya a finals dels anys setanta<sup>7</sup> palesava un seguit de dèficits que giraven entorn tres eixos:

- quantitatiu
- funcional
- administratiu

### Els dèficits quantitius

En el moment del restabliment de la Generalitat, llavors anomenada provisional (1977), un dels principals problemes que patia el sistema educatiu a Catalunya era el de la manca de

---

aproximació més crítica sobre l'obra realitzada almenys pel que fa al període 1977-1988; es tracta de l'informe de la Fundació Jaume Bofill, *Catalunya 77-88. Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Edicions de la Magrana, 1989, que inclou un capítol sobre ensenyament.

7. Les polítiques educatives seguides pel franquisme són objecte de diferents obres de Manuel de Puelles, titulades *Política y administración educativas*. Madrid: U.N.E.D., 1987, i *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991. A aquestes obres encara hi podeu afegir l'obra italiana d'Alessandro Leonarduzzi, *Scuola e società in Spagna dalla Seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*. Udine: Chiandetti Editore, 1984. Pel que fa a l'impacte d'aquestes polítiques en el cas concret de Catalunya, heu de recórrer a dues obres més. En primer lloc, la de Joan Gay, Rosa Quillet, i Àngels Pascual, *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona: Laia, 1973, que està escrita a la darrera del franquisme. I, sobretot, la de Jordi Monés i Pujol-Busquets, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1981. Una altra excel·lent anàlisi dels dèficits tan quantitius com funcionals i administratius del sistema educatiu espanyol, en el seu conjunt, es troba a Francisco Bosch i Javier Díaz, *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, 1988.

placés escolars en el sector públic. Sens dubte, es tractava d'un problema compartit amb la resta de l'Estat, però agreujat en el nostre cas. La situació havia estat provocada, en bona mesura, per diverses raons.

Una primera raó era, sens dubte, de tipus demogràfic. El boom de natalicis produït a finals dels seixanta i principis dels setanta es traduïa, ara, en una explosió de la demanda de places escolars. En 25 anys la població de Catalunya havia crescut un 25 per cent, mentre que al conjunt de l'Estat aquest creixement només havia estat del 9,9 per cent. Durant els anys 1976-1981, la població catalana encara augmentaria un 10 per cent més. L'estructura d'edats de Catalunya el 1972 és la d'una població jove: una quarta part no arriba als 15 anys, i únicament el 10 per cent es troba en els 65 i més anys. Val a dir, però, que a partir del 1975 es produirà una dràstica i progressiva reducció de la natalitat. En conseqüència, la demanda escolar era extremadament punyent a finals dels setanta.

La mesura de la pressió de la demanda escolar la dona la taula següent, on es comparen els efectius catalans en l'escola obligatòria els cursos 1969-70 i 1974-75. En només cinc anys, els efectius havien crescut més d'un 52%.

COMPARACIÓ DELS EFECTIUS DE L'ESCOLA OBLIGATÒRIA A CATALUNYA  
ENTRE ELS CURSOS 1969-70 I 1974-75

	Curs 1969-70	Curs 1974-75	Increment 1969-1974
Nombre d'infants	521.598	795.926	52,6 %

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Monés (1981).

Però al costat de la justificació demogràfica, hi ha altres raons que expliquen els dèficits quantitius. La primera és de tipus polític i té a veure amb la teoria del *principi de la subsidiarietat*. D'acord amb aquest principi, l'Estat només havia de fornir places escolars públiques allí on la societat —i singularment l'Església— no havia pogut establir una escola pròpia. Es pretenia reduir al mínim imprescindible el compromís de l'Estat amb l'escola pública. Sens dubte, es tractava de deixar en mans principalment de l'Església els afers educatius però, alhora, això també emmascarava la impossibilitat de finançar adequadament la reforma educativa que s'havia engegat amb la Llei general d'educació el 1970. De fet, quan els socialistes van arribar al govern el 1982 posaren de manifest que la situació crítica de les escoles públiques era deguda a la voluntat política de donar prioritat les escoles privades que havia caracteritzat el tardofranquisme i els governs de la UCD, d'acord amb el principi de la subsidiarietat. En paraules del que esdevingué el primer ministre socialista d'educació, José María Maravall: «[...] se ha producido una extensión generalizada e indiscriminada de las subvenciones, sin que al mismo tiempo el Estado haya utilizado adecuadamente su presupuesto para superar las deficiencias del sistema educativo y corregir sus desigualdades. [...] las subvenciones se han incrementado sin cesar: de 1.385 millones de pesetas en 1973 a 14.612 millones en 1976, a setenta mil millones en 1982. En estos diez años que van de 1973 a 1982, mientras que el presupuesto del MEC se ha multiplicado por siete, las sub-

venciones destinadas a centros de EGB se han multiplicado por 50 y las destinadas a centros de FP por 95. A lo largo de la década, las subvenciones han crecido por tanto ocho veces más deprisa que las inversiones en la enseñanza pública. [...] En 1970 había 2.634.394 alumnos en colegios privados. Aproximadamente los mismos que en 1980. O, para ser exactos, algunos más. Pagaban todos ellos sus estudios puntualmente. Hoy día, el erario público los sufraga en su inmensa mayoría. Para ser también exactos en este punto, sufraga los estudios de un 90 por ciento de los alumnos de la enseñanza privada en el nivel de EGB.»<sup>8</sup>

Per aquesta i altres raons, les construccions escolars del Ministeri d'Educació i Ciència datades d'aquest període presentaven seriosos problemes, com més endavant es posà de manifest. I, en aquest context, la situació a Catalunya, i particularment a la ciutat de Barcelona, era especialment greu: encara no tres de cada deu infants en edat d'assistir a l'escola obligatòria podien disposar de plaça en un centre públic; a la resta de l'Estat la proporció era doble: hi havia places públiques per a sis de cada deu infants. Com es demostrà ràpidament en un conflicte difícil entre la Generalitat provisional i el Ministeri d'Educació, no era només una qüestió de places escolars enteses com a llocs físics, sinó també de dotació de mestres.

D'acord amb el testimoni del primer conseller d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat provisional, Pere Pi-Sunyer, el Consell Executiu de la Generalitat aprovà una declaració formal el 17 de setembre de 1979, quan encara no s'havien produït els traspessos en la qual s'afirmava la crisi de la xarxa pública a Catalunya i es responsabilitzava el Ministeri, llavors sota govern de la UCD, de no crear les places necessàries. S'hi deia textualment:

«c) El Ministeri d'Educació continua desconeixent en la seva planificació el dèficit crònic de l'escola estatal a Catalunya, on l'esforç fet en la dotació de centres estatals d'EGB ha estat el és baix de totes les nacionalitats i regions espanyoles. En efecte, els percentatges d'alumnes que assisteixen a l'escola estatal en aquest nivell educatiu són els següents:

Al conjunt de l'Estat espanyol	62%
A Catalunya	47%
A la "província" de Barcelona	42%
A la comarca del Barcelonès	32%
A la ciutat de Barcelona	26%

Aquestes xifres demostren que és precisament als grans nuclis urbans i a les zones d'immigració més recent on ha estat més negligida la creació i dotació d'escoles estatals. Catalunya no busca, doncs, cap tracte de favor.»<sup>9</sup>

8. José María Maravall, *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1984, p. 21-23.

9. La declaració completa es troba a la pàgina 75 de la memòria titulada *Ensenyament i Cultura en la Generalitat provisional. Desembre 1977-abril 1980*. Barcelona: Servei Central de Publicacions de la Generalitat de Catalunya, 1981.

## Els dèficits funcionals

Els dèficits funcionals del sistema educatiu a Catalunya en part són els mateixos que a l'època patia el sistema educatiu espanyol en el seu conjunt i als quals la Llei general d'educació (1970) volia posar remei. D'altres, òbviament, eren específicament i genuïnament catalans. No cal insistir més en els primers, perquè ja són força coneguts i objecte de nombrosos estudis.<sup>13</sup> Pel que fa als segons, els més importants tenien a veure amb la catalanització en llengua i continguts de l'escola.

Evidentment, el principal dèficit funcional del sistema educatiu amb què es troba la Generalitat provisional és l'absència total de provisions relatives a l'obligatorietat de l'aprenentatge de la llengua catalana durant l'EGB, en primer lloc. Val a dir, però, que un bon nombre d'escoles privades —sobretot religioses— ja impartien la llengua catalana com a assignatura d'ençà de la Llei general d'educació i que, al costat d'això, un nombre igualment reduït d'escoles privades no religioses feia força més que això, impartint tot o part de l'ensenyament en català, trampejant com podia la vigilància a què estaven sotmeses. Quedava, doncs, lluny un horitzó en el qual hom pogués pensar en una escola pública en la qual la llengua vehicular fos el català i que inclogués també una reestructuració curricular per atendre millor l'especificitat del país.

Potser per aquesta raó no costa gaire d'entendre que la Generalitat provisional, sense pràcticament competències, es llenci amb força a garantir la incorporació de la llengua catalana al currículum escolar —una de les poques coses que podia i estava obligada a urgir. Dóna fe d'això, en primer lloc, l'organització interna del Departament d'Ensenyament i Cultura pel que fa al primer àmbit, que només constava d'una direcció general (d'Ensenyament), d'un servei (Servei d'Ensenyament del Català, SEDEC) i de dues seccions dins d'aquest servei (l'Administrativa i la d'Assessorament). I, en segon lloc, els Pactes de la Moncloa i els acords Suárez-Tarradellas de 1978, que es traduïren, ben aviat, en l'important Reial Decret 2092/1978 pel qual es regulava la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament de Catalunya. No cal dir que un dels principals problemes que s'hagueren d'afrontar fou la manca de professionals de l'ensenyament del català degudament titulats per a exercir com a mestres d'EGB o com a professors d'ensenyament secundari.

És interessant comprovar els matisos polítics amb què la Generalitat provisional, d'una banda, i el Ministeri d'Educació, de l'altra, presentaven la necessitat d'incorporar el català a l'escola. Fer la comparació és inevitable.

Per a la Generalitat provisional:

«La Generalitat de Catalunya es proposa que tots els infants de Catalunya rebin instrucció de primeres lletres en llur llengua materna catalana o castellana i en rebin

10. Vegeu la nota 7. La mateixa anàlisi que el *Llibre Blanc* (1969) féu dels dèficits funcionals del sistema educatiu espanyol en alguns aspectes era extremadament crítica. Tant és així, que s'hi arribava a palesar que: «En resum: de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18 y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron sus estudios universitarios 3 alumnos en 1967.»

també de l'altra llengua, castellana o catalana, perquè a la fi dels estudis bàsics, a catorze anys, les puguin utilitzar normalment i correctament totes dues.»<sup>11</sup>

Per al Ministeri d'Educació:

«La consideració de la realitat lingüística espanyola, múltiple i variada, imposa la necessitat d'elaborar marcs legals que incorporin l'ensenyament de les distintes llengües parlades a Espanya al sistema educatiu, dins les seves àrees territorials, amb una orientació flexible i coherent, on càpiguen tots els supòsits reals i es garanteixi el dret dels alumnes al coneixement de la seva llengua materna, així com a poder arribar a rebre-hi l'ensenyament; tot això sense perjudici del ple domini del castellà, llengua oficial de l'Estat, com a mitjà de comunicació comú de tots els espanyols.»<sup>12</sup>

### El llast administratiu

El darrer problema que cal tenir en compte a l'hora d'avaluar les polítiques educatives impulsades a Catalunya més que un dèficit és, de fet, un llast heretat. Es tracta del llast d'un model d'administració fortament centralitzat que imposa a la Generalitat provisional i al primer govern pujolista un seguit de condicionaments, d'alguns dels quals no podrà desfer-se:

- en primer lloc, durant el procés de negociació és evident que l'Administració estatal, atesa una tradició que beu de la Llei Moyano i que s'inspira en el centralisme napoleònic, és un contrincant dur. Tot i que hi ha una voluntat política clara de la UCD de contribuir a generar un nou model d'Estat, la maquinària burocràtica i funcional, que és la que ha de posar en pràctica les decisions polítiques, s'hi resisteix fortament.<sup>13</sup>
- en segon lloc, quan els traspassos de competències s'han fet ja efectius (a partir de l'1 de gener de 1981), la Generalitat hereta les estructures administratives i els funcionaris de les antigues delegacions provincials del Ministeri d'Educació i és sobre aquesta base que la Generalitat construirà la seva pròpia administració. Sens dubte, aquesta herència va actuar com a llast en la configuració de l'administració educativa catalana condicionant-la a reproduir alguns dels mals endèmics de les administracions centralistes i funcionaritzades. Cap dels successius governs de la Generalitat no ha provat, fins ara, de reformar l'administració educativa partint d'un model més respectuós amb la diversitat comarcal del país o bé d'optar per un model menys funcionaritzat, el qual fou en el seu

11. Decret de 22 de maig de 1978, de creació del Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat de Catalunya.

12. Reial Decret 2092/1978, de 23 de juny, pel qual es regula la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament de Catalunya.

13. El 20 de febrer de 1979, després de la reunió del Consell de Ministres, a Madrid s'anunciava l'aprovació dels decrets de traspassos de competències a la Generalitat sobre educació general bàsica i sobre biblioteques. El Decret sobre Biblioteques tardà més de mig any a ser publicat i el d'ensenyament es retardaria prop de dos anys. De fet, els traspassos en matèria d'ensenyament no serien efectius fins després del primer de gener del 1981. Manca de voluntat política o resistència administrativa?

moment recollit en la Llei de la funció pública de la Generalitat (1985, reformada el 1994 sense que canviés substancialment el model). Dit això, cal afegir que en algun moment abans del 1985 —i, per tant, de l'aprovació de la Llei de la funció pública de la Generalitat— el model català d'administració educativa, llavors encara poc funcionaritzat, fou lloat per especialistes estrangers. Així, per exemple, l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic organitza periòdicament exàmens de la política educativa dels diferents països membres. El 1985, un grup d'experts internacionals visità l'Estat espanyol amb la finalitat de preparar un informe. Entre les conclusions presentades observaren el següent:

«A Catalunya, als examinadors els va cridar l'atenció una característica de les condicions de nomenament dels funcionaris de l'administració pública, que altres països potser voldrien considerar, si no emular. És aquesta: un nombre considerable de nomenaments temporals. Els funcionaris no gaudeixen de nomenaments indefinits. Al contrari, se suposa que exerceixen de cap d'uns serveis educatius, o de director general o d'inspector, només per un temps limitat. A la fi d'aquest termini han de tornar a l'escola o a un altre lloc. Aquest tipus de política de personal evidentment és democràtica. Significa també que hi ha una mobilitat constant i molt poca de la incomprensió mútua o fins i tot de l'hostilitat que divideix freqüentment els administradors dels professors.»<sup>14</sup>

A l'època, els sindicats no opinaven pas el mateix, ans al contrari. Precisament per la resistència dels sindicats d'acabà reinstaurant el model funcional prototípic.

#### LA CAPACITAT POLÍTICA DE LA GENERALITAT EN MATÈRIA D'ENSENYAMENT

Abans de demanar quines han estat fins ara les polítiques educatives adoptades pels governs de la Generalitat un cop realitzats els traspassos de competències, convé adquirir una idea precisa de fins a quin punt aquests governs han tingut —i tenen— una capacitat política real en aquesta matèria. És a dir, fins a quin punt a Catalunya es poden dissenyar polítiques educatives pròpies, de forma autònoma respecte d'altres autoritats polítiques i, més concretament, respecte del Ministeri d'Educació i Ciència de l'Estat espanyol. La resposta no és senzilla. En primer lloc, cal examinar el marc polític i legislatiu fixat per dos documents essencials, la Constitució espanyola (CE) i l'Estatut d'Autonomia (EAC) i, en segon lloc, cal veure com algunes lleis orgàniques interpreten, amb el seu articulat, aquest marc polític i legislatiu.<sup>15</sup>

14. OCDE, *Examen de la política española por la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1986, p. 64.

15. Les qüestions relacionades amb les competències de la Generalitat en matèria educativa han estat objecte de diferents estudis apadrinats per les dues administracions implicades. Pel que fa al Ministeri d'Educació, cal ci-

## La Constitució i l'Estatut d'Autonomia

Ambdós documents estableixen, formalment, un marc polític que delimita ben clarament allò que és possible fer a Catalunya. La CE, més particularment, fixa les competències que configuren allò que s'ha anomenat la «reserva competencial» de l'Estat i, també, totes aquelles altres competències que poden ser traspassades a les comunitats autònomes. Per tant, si ens regim per la CE ja podem observar que hi ha un seguit de competències, de possibilitats de fer polítiques educatives, que no poden ser mai traspassades a la Generalitat i que han de romandre sempre en mans de l'Administració central.<sup>16</sup> Contràriament, l'EAC atribueix a la Generalitat «competència plena» en matèria d'ensenyament. Com s'entén aquesta aparent contradicció?

La CE tracta en dos llocs preeminents l'educació:

- a) A l'article 27, en el qual es fa una declaració de principis sobre l'educació, que destaca el dret a l'educació, la realització efectiva del qual han de garantir els poders públics, i la llibertat d'ensenyament. De fet, com s'ha dit sovint, es tracta d'un article que reflecteix el caràcter consensuat de tota la CE en el seu conjunt i, per aquesta raó, admet diferents interpretacions. En aquest article, però, no es fa cap referència al repartiment de poders entre Administració central i comunitats autònomes.
- b) A l'article 149, i més concretament a l'apartat 1.3, on se citen les competències exclusives de l'Estat en matèria educativa i, per tant, no susceptibles de ser traspassades a les comunitats autònomes. D'acord amb aquest apartat hi ha dues competències exclusives:
  - la regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals, i
  - les normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució.

No hi ha dubte que la confusió que aquest entramat legislatiu i administratiu provoca sobre l'opinió pública és considerable. En una macroenquesta realitzada per encàrrec del Departament d'Ensenyament el 1993, es formulava la pregunta següent: «De qui depèn a Ca-

---

tar aquí l'estudi d'Emilio Lázaro, *La educación en el Estado de las Autonomías. Atribución y ejercicio de competencias educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

Pel que fa, complementàriament, a la Generalitat hi ha almenys dos estudis que s'han de considerar: el de X. Padrós, N. Abbad, R. Amargós, R. Carrasco, J. M. Fortuny, E. Fossas, E. Grau, i C. Serrahima, *El desplegament autonòmic a Catalunya. Departaments de Cultura i Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autonòmics, 1992, i el de Roser Martí, *La conflictivitat competencial en l'àmbit de l'ensenyament*. Barcelona: Institut d'Estudis Autonòmics, 1993, més centrat en els conflictes de competències.

16. En arribar aquí, cal demanar-se si els conceptes d'estat i d'administració central són sinònims. Tot i que el concepte d'estat admet diferents accepcions, n'hi ha com a mínim una que el fa equivaler a l'aparell administratiu d'un territori que té sobirania política. En aquest sentit, no és difícil d'entendre que aquí el concepte d'Estat com a aparell administratiu inclou tant l'Administració central com l'autonòmica i la local. Per tant, no són sinònims.

Ara bé, també cal considerar que en el cas particular de l'administració educativa, el Ministeri d'Educació actua alhora com a administració central i, en el cas d'algunes comunitats autònomes, també com a administració autonòmica. Però seria inapropiat dir que el Ministeri d'Educació representa els interessos de l'Estat i, per aquesta raó, seria políticament correcte que a les reunions internacionals la representació de l'Estat espanyol fos compartida per les diferents administracions, si més no de forma rotatòria.



talunya l'ensenyament obligatori?» Un 78% dels pares amb fills en edat escolar (i un 70% de la població en general) respongueren efectivament que la gestió d'aquest ensenyament depenia de la Generalitat. Curiosament, l'empresa tècnica encarregada de l'estudi concloué: «Podem constatar, doncs, que existeix un clar coneixement respecte a les competències *exclusives* de la Generalitat pel que fa a l'ensenyament obligatori a Catalunya.»<sup>17</sup>

Què diuen els mestres a tot això? La Societat Catalana de Pedagogia, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, realitzà un estudi el 1993 sobre les opinions dels mestres en relació a diferents temes.<sup>18</sup> En demanar-los «qui té la responsabilitat del sistema educatiu?», un 56% respongué que la Generalitat exclusivament, un 41% que es tracta d'una responsabilitat compartida entre la Generalitat i el Ministeri i un 1% que era responsabilitat exclusiva del Ministeri. Un 2% no respongué o no ho sabia.

Encara que, des d'un punt de vista quantitatiu, les competències exclusives reservades a l'Estat són molt minses, no hi ha dubte que es tracta de dues responsabilitats que permeten que l'Estat orienti els grans desenvolupaments de les polítiques educatives en el conjunt del territori. En efecte, i només per posar un exemple, l'ús de l'expressió «condicions d'obtenció» dels títols és prou àmplia per a permetre una interpretació que faci possible la regulació detallada dels currículums que faculden per a l'obtenció d'un títol. I, en darrer terme, no hi ha dubte que encara que el text de la CE sigui prou ampli —pel seu caràcter consensuat—, correspon a l'Estat determinar-ne la interpretació pel que fa a l'educació per via de les successives lleis orgàniques que vagi desenvolupant. Ja es veu, doncs, que en aquest model les competències més crucials sempre han de quedar en mans de l'Estat, el qual pot dotar les comunitats autònomes de més o menys responsabilitat d'acord amb les lleis orgàniques que el Parlament espanyol vagi aprovant. Hi caben, doncs, des d'interpretacions generoses de l'article 27 fins a d'altres de més restrictives.

Quina teoria política de l'estat de les autonomies hi ha al darrere d'aquesta concepció? Doncs una teoria que vol afirmar essencialment la unitat territorial i el principi de la igualtat de tots els ciutadans independentment del lloc de l'Estat on visquin. Cal recordar, en aquest sentit, que al mateix article 149, a l'apartat 1.1, s'atribueix a l'Estat la competència exclusiva per a regular «les condicions bàsiques que garanteixin la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets i en el compliment dels deures horitzontals». Com s'ha afirmat repetidament, es tracta d'una competència de les denominades «horitzontals» que, en ocasions, «ha esdevingut un xec en blanc a favor de l'Estat per regular aspectes més enllà de l'àmbit que té atribuït especialment a l'art. 149.1.30 de la CE».<sup>19</sup>

Examinem ara què diu respecte d'això l'EAC. Reproduïm l'article íntegrament:

17. El subratllat és meu. Extret de *L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 1994.

18. Vegeu Francesc Pedró i Albert Sangrà, «Estudi sobre els mestres i la dimensió nacional: resultats provisionals», *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, núm. 3, 1994, p. 25-39. Les dades fonamentals sobre aquest estudi es troben recollides més endavant, al capítol d'aquesta obra que s'hi dedica.

19. Padrós, Abbad *et al.*, *op. cit.*, p. 121.

«És de competència plena de la Generalitat la regulació i administració de l'ensenyament en tota la seva extensió, nivells i graus, modalitats i especialitats, en l'àmbit de les seves competències, sens perjudici d'allò que disposen l'article 27 de la Constitució i Lleis orgàniques que, conforme a l'apartat primer de l'article 81 d'aquella, el desenvolupin, de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució i de l'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia.»

Com ja hem avançat, una primera lectura sembla atorgar a la Generalitat una competència absoluta en matèria d'ensenyament atès que en el text s'utilitza l'expressió «competència plena». Però una lectura més reposada us farà adonar que aquest ús es fa per evitar, precisament, l'expressió «competència exclusiva» que l'EAC sí que atorga a la Generalitat en altres matèries, però no en ensenyament. Per tant, quan l'EAC fa referència a una «competència plena» —i no exclusiva—, ho fa perquè la reserva competencial de l'Estat impedeix donar a la Generalitat una llibertat absoluta en aquest àmbit. En efecte, si hom examina el text en detall, hi trobarà que aquest atorgament de competència plena està limitat per «allò que disposen l'article 27 de la Constitució i Lleis orgàniques que, conforme a l'apartat primer de l'article 81 d'aquella, el desenvolupin, de les facultats que atribueix a l'Estat el número 30 de l'apartat 1 de l'article 149 de la Constitució i de l'alta inspecció necessària per al seu compliment i garantia».

Essencialment, els límits de les competències de la Generalitat estarien marcats per tres elements, que analitzarem seguidament:

- a) Les normes bàsiques que desenvolupin l'article 27 de la CE, és a dir, les lleis orgàniques fonamentalment.
- b) La regulació que estableixi l'Estat pel que fa a les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols (art. 149.1.30 de la CE).
- c) L'alta inspecció (art. 15 de l'EAC).

### El desenvolupament de l'art. 27 de la CE

Aquest desenvolupament ha estat, des de sempre, objecte de discussions i, encara avui, no és un tema completament resolt. De fet, el mateix Tribunal Constitucional, a causa dels recursos que ha hagut de resoldre, ha anat reformulant la seva doctrina sobre aquesta qüestió. La idea és que l'únic límit a les competències de desenvolupament de les CA, pel que fa als drets recollits a l'esmentat article, el constitueixen les normes bàsiques dictades per l'Estat, definides pel Tribunal Constitucional com a principis normatius, generals i uniformes que tenen per objectiu d'establir un marc normatiu unitari i comú a totes les CA a partir del qual aquestes comunitats puguin establir els seus ordenaments específics.

Ara com ara, el desenvolupament orgànic vigent de l'art. 27 de la CE s'ha fet mitjançant l'aprovació de la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE). Aquesta Llei regula, per tant, el

dret a l'educació i a la gratuïtat i obligatorietat de l'ensenyament bàsic, la llibertat de càtedra, el dret dels pares a escollir la formació religiosa i moral dels seus fills, la llibertat de creació de centres docents, l'obligació dels poders públics d'establir una programació general de l'ensenyament per a garantir l'exercici efectiu del dret a l'educació, el dret dels professors, pares i, si s'escau, alumnes a la participació en el control i la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics i, finalment, també preveu la creació d'un règim de concerts per al sosteniment de centres privats amb fons públics.

Al costat d'aquests aspectes, la LODE també fou utilitzada al seu moment per atribuir més competències a l'Estat, contràriament al que sembla que és la doctrina del Tribunal Constitucional, la qual es resumeix en l'afirmació que el repartiment de competències entre l'Estat i les CA només es troba a la CE i als respectius estatuts d'autonomia (sentències del TC 86/89 d'11 de maig i 149/85 de 5 de novembre). La disposició addicional primera, apartat segon, de la LODE estableix que correspon a l'Estat «per la seva pròpia naturalesa» l'ordenació general del sistema educatiu i l'establiment dels ensenyaments mínims, i atribueix, així, a l'Estat més competències que les que es troben recollides a la CE i a l'EAC. Com que la LODE, al seu moment, fou consensuada políticament, ni aquest ni cap altre element de la Llei no fou objecte de recurs d'inconstitucionalitat, amb la qual cosa s'ha d'entendre que tots els grups polítics parlamentaris acceptaren i sancionaren, doncs, aquesta nova delimitació de competències, força més restrictiva per a les CA com veureu seguidament.

a) L'ordenació general del sistema educatiu.

Enlloc no s'ha explicat què és l'ordenació general del sistema educatiu. Intuïtivament, hom pot suposar que es tracta de l'estructuració global del sistema, en modalitats, nivells i cicles, i els corresponents requisits de pas o de promoció de l'un a l'altre. El Tribunal Constitucional, donant suport en diferents ocasions a allò que prescriu l'esmentada disposició addicional primera de la LODE, ha afirmat que com que el sistema educatiu espanyol ha de tenir un caràcter únic i supracomunitari, la seva ordenació ha de quedar, per tant, reservada a l'Estat.

Ara com ara, la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) és la que estableix aquesta ordenació, però al costat d'això també regula aspectes en relació amb la qualitat de l'ensenyament, l'avaluació general del sistema educatiu, la compensació de desigualtats en educació i les bases del règim estatutari dels funcionaris públics docents, que són elements que van molt més enllà de la mera ordenació general del sistema educatiu. Novament, però, la llei fou aprovada en un context general de consens polític que evità que aquests darrers aspectes fossin contestats des de les CA. Dit això, ja queda clara la impossibilitat que les diferents CA puguin desenvolupar sistemes educatius diferents pel que fa a la seva ordenació i estructura generals.

b) Els ensenyaments mínims.

Al costat de l'ordenació general dels aspectes estructurals del sistema educatiu, la LODE també preveïé que correspongués a l'Estat la determinació dels ensenyaments

mínims i, per consegüent, dels continguts d'aquests ensenyaments. Novament es tracta aquí d'aconseguir una mínima homogeneïtzació dels ensenyaments impartits a tot el territori de l'Estat.

Aquesta determinació no es limita als ensenyaments que aboquen a l'obtenció de títols acadèmics i professionals (d'acord amb l'article 149.1.30 de la CE) relacionats amb les anomenades «professions titulades», sinó que inclou el currículum de tots els nivells educatius sense excepció, tal com recull també l'article 4 de la LOGSE desenvolupat posteriorment per mitjà de reials decrets.

En resum, mercès a la disposició addicional primera de la LODE, l'Estat té competència absoluta pel que fa a l'ordenació general del sistema educatiu i a l'establiment dels ensenyaments mínims, amb la qual cosa la capacitat de maniobra de les CA és, en aquest sentit, absolutament limitada.

### La regulació dels títols

Com ja s'ha dit, la competència reservada a l'Estat es refereix a les condicions d'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i professionals. La justificació d'aquesta reserva competencial rau en la necessitat de garantir la lliure circulació i exercici professional dels ciutadans espanyols en tot el territori de l'Estat —i, per extensió, en el territori de la Unió Europea. Però el cert és que, més enllà d'establir les condicions d'expedició i homologació, l'Estat s'ha reservat l'exercici mateix de la competència d'expedició i homologació de titulacions acadèmiques i professionals, la qual cosa no es dedueix pas de la lectura del text constitucional. Això ha estat així almenys fins a la promulgació de la LOGSE, i es donava el contrasentit que mentre els rectors d'universitats podien expedir títols universitaris amb validesa acadèmica oficial a tot el territori, les CA no ho podien fer. Actualment, la Generalitat pot expedir títols acadèmics i professionals, d'acord amb l'article 4.4. de la LOGSE, però encara resta en mans de l'Estat la competència d'homologació de títols —i no només la d'establir les condicions d'homologació.

### L'alta inspecció

L'alta inspecció, que no s'ha de confondre amb la inspecció tècnica d'educació sobre la qual sí que té competència la Generalitat, no està inclosa al text de la CE. En canvi, tant l'EAC en el seu article 15 com altres estatuts de CA preveuen la seva creació des de l'Estat en el territori de la respectiva CA.

La disposició addicional primera de la LODE li atribueix la funció de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics. La doctrina del Tribunal Constitucional ha permès a l'Estat de configura-la com l'òrgan estatal que ostenta les funcions de comprovació i verificació del compliment per part de les CA de les disposicions normatives dictades per

l'Estat en matèria educativa i en l'àmbit de les seves competències. Per tant, es tracta d'una tasca de fiscalització del compliment de continguts normatius que fan referència, en particular, a:

- a) El desplegament, per via de normativa bàsica estatal, de l'article 27 de la CE.
- b) Els ensenyaments mínims.
- c) L'ordenació del sistema educatiu.
- d) Les condicions d'obtenció i expedició de títols.

### Les competències efectives de la Generalitat en matèria d'ensenyament

En aquest context, què és el que ha estat efectivament traspassat a la Generalitat? El gros dels traspassos es va produir poc després de l'aprovació de l'EAC, per mitjà del Reial Decret 2809/80, de 3 d'octubre. En aquell moment, ja s'havia promulgat la LOECE, la qual en la seva disposició addicional segona fixava les competències exclusives de l'Estat (cal recordar que malgrat que la LOECE fou derogada posteriorment, la LODE, que en certa forma vingué a substituir-la, manté aquesta disposició addicional). S'hi inclogueren, fonamentalment, els següents apartats:

- a) Els serveis i les funcions que en el moment dels traspassos exercien les delegacions provincials del Ministeri. Això inclou aspectes relacionats amb l'administració de serveis, la planificació, les construccions escolars i la inspecció.
- b) Els serveis de la inspecció tècnica educativa, és a dir, les antigues inspeccions provincials d'EGB i de formació professional, així com la de batxillerat del llavors districte universitari de Barcelona.
- c) Els centres públics d'ensenyament no universitari.
- d) El personal adscrit als serveis i les funcions transferides.
- e) La programació, tant d'inversions com de necessitats educatives.
- f) La inscripció de tots els centres públics i privats de Catalunya.
- g) Les subvencions a la gratuïtat de l'ensenyament, respectant els criteris que estableixin les disposicions de l'Estat.
- h) La tramitació i resolució de sol·licituds d'obertura i funcionament dels centres privats.

De qui són, doncs, responsabilitat les competències no expressament citades? Aquesta qüestió és interessant perquè, així com en el camp de la justícia se sol dir *in dubio, pro reo*, en el cas del repartiment de competències entre l'Administració central i la Generalitat es dona per fet que tot allò no expressament citat és competència exclusiva de l'Administració central.

### Conclusions

Si hom examina amb detall la llista de competències que els successius Reials Decrets han traspassat a la Generalitat, la conclusió que en traurà és que ha estat objecte, fonamen-

talment, d'un procés de descentralització en el terreny de la gestió i de l'administració del sistema escolar, i que també disposa de la capacitat de «catalanitzar» l'escola —en llengua i continguts— en la mesura que això no contradigui l'ordenament legal fixat per la CE i les lleis orgàniques. Però, la Generalitat no té capacitat política per dibuixar un sistema educatiu substancialment diferent del de la resta de l'Estat i, en aquest sentit, n'és subsidiària d'ell. La Constitució, l'Estatut i —com acabem de veure— sobretot les lleis orgàniques impossibiliten la diferenciació d'un sistema que ha de complir amb uns requisits formals i de contingut establerts amb una certa precisió.

Arribats en aquest punt, cal fer-se la pregunta de si fora desitjable, convenient o necessària aquesta eventual diferenciació. Lògicament, la resposta serà sempre una resposta *política* i eventualment controvertida: hi ha qui creu que aquesta diferenciació és imprescindible per a la pervivència de la identitat de Catalunya com a nació, hi ha, contràriament, qui creu que qualsevol mena de diferenciació —més enllà d'un plantejament folclorista— atentaria contra la unitat de l'Estat espanyol o que dificultaria la lliure circulació dels ciutadans d'aquest Estat per tot el seu territori.

L'estudi de les polítiques educatives seguides, doncs, no ens pot marcar com *haurien de ser* les coses. Sí que ens pot resoldre, però, alguns altres interrogants com ara *com són, de fet*, les coses i si *podrien ser diferents*. Al primer interrogant cal respondre, a la llum del marc polític, que la situació actual es resumeix en una delegació administrativa de funcions per part de l'autoritat estatal en la Generalitat de Catalunya i, en segon lloc, en una capacitat de maniobra relativament àmplia per a la Generalitat en el camp del foment de la llengua pròpia de Catalunya i molt més limitada en l'àmbit de les prescripcions curriculars, que la Generalitat pot usar o no, d'acord amb el projecte polític del govern vigent. Per tant, hem de concloure que hi ha un únic sistema educatiu a l'Estat espanyol que, en el cas de Catalunya com en el d'altres comunitats autònomes, ha estat particularitzat sota la tutela de l'autoritat central, que és, finalment, la que decideix, especialment per mitjà de les lleis orgàniques, què deixa i què no deixa subjecte al criteri polític de les diferents Comunitats amb competències en aquesta matèria.

Hauria estat possible un marc polític diferent? A aquest segon interrogant cal respondre òbviament que sí. Històricament, procedim d'un model polític i administratiu fortament centralitzat que ha anat evolucionant cap a un altre en el qual les (algunes) regions hi tenen alguna cosa a dir. Però encara estem molt lluny d'altres models possibles, com ara el federal o el comunal, en el marc dels quals el govern del sistema educatiu queda en mans de les corresponents autoritats regionals o bé de les municipals, perquè es considera que les unes o les altres han de ser sobiranes en aquesta matèria. En aquests models són les autoritats regionals o municipals les que acorden, per iniciativa pròpia, o bé cedir una part de la seva sobirania en matèria educativa a l'autoritat central o bé prendre per consens o unanimitat compromisos comuns, a fi de facilitar la coordinació en aspectes on polítiques contraposades a escala regional o local podrien ser contraproductives per al desenvolupament del conjunt de l'Estat. Novament, respondre si això és millor o pitjor que el que ara tenim a Catalunya no es pot fer en termes absoluts, perquè la resposta depèn del model de país que es vol arribar a ser.

Tant a Europa com a la resta del món hi ha un bon nombre de països que disposen d'una estructura federal o fortament regionalitzada que es tradueix també en unes estructures d'administració de l'educació igualment federals. Prototipus d'aquest model són la República Federal Alemanya, la Confederació Suïssa o el Regne de Bèlgica, així com els Estats Units o el Canadà. En tots aquests països cada Estat, land, regió o cantó, disposen del seu propi sistema educatiu i, de forma voluntària, es coordinen per a facilitar aspectes ineludibles com ara la lliure circulació dins del territori o bé l'equivalència de les titulacions. Els Estats o regions, de forma volguda, s'autoregulen per mitjà d'una coordinació entre iguals. L'administració educativa central, si existeix, té unes responsabilitats molt limitades, com ara en el cas del Ministeri Federal d'Educació alemany o del Departament d'Educació dels EUA. En d'altres casos, es dona una veritable municipalització de l'ensenyament. Així, en el cas del Regne Unit, la Llei d'educació de 1944 parlava textualment «d'un sistema educatiu nacional, administrat localment».<sup>20</sup>

20. Vegeu el capítol sobre la descentralització en aquesta mateixa obra. Per a més informació, és recomanable la lectura de l'article de Manuel de Puellas, «Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa», *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 1993, p. 13-40, perquè conté informació sobre els diferents models teòrics i presenta el cas espanyol en un context més ampli.





## LES POLÍTIQUES EDUCATIVES DE LA GENERALITAT

*Francesc Pedró*

En aquest capítol es presenta una descripció de les polítiques educatives dutes a terme a Catalunya d'ençà dels traspassos. Aquesta presentació no pretén pas ser exhaustiva, sinó que selecciona aquelles dades que per la seva significació política han de ser valorades en primer terme. Mancats d'estudis polítics globals sobre ensenyament, una aproximació alternativa a l'estudi de les polítiques impulsades consisteix a examinar les principals realitzacions d'ençà de 1980 dels successius governs de la Generalitat. Així, es prova de mostrar com han anat evolucionant les prioritats polítiques i d'interpretar-les. Val a dir que aquesta interpretació ha de ser considerada absolutament provisional en la mesura que, tot i que existeix un bon gruix d'informacions oficials, hi ha una gran mancança d'estudis sobre les polítiques educatives a Catalunya. La perspectiva adoptada en aquesta lectura política és una perspectiva diacrònica, basada en l'evolució temporal dels governs i de les fases en què hom pot dividir el desplegament de la Generalitat en matèria d'ensenyament un cop realitzats els traspassos de competències.<sup>21</sup>

Per agilitar aquesta presentació, hom ha preferit enfocar-la simultàniament des de dos punts de vista complementaris. El primer punt de vista és el de les iniciatives legislatives. Si el Parlament és el pols de la vida del país, les iniciatives legislatives que aprova són el pols de la política educativa que un govern desitja impulsar.

21. Malauradament, no existeix cap llibre ni treball acadèmic prou recent que permeti resseguir de forma seriosa i desapassionada el que han estat els darrers quinze anys de polítiques educatives a Catalunya, globalment —tot i que sí que n'hi ha de molt seriosos amb relació a polítiques sectorials com ara la de normalització lingüística. El fet que es tracti de fenòmens tan recents segurament explica per què només es pot comptar amb les publicacions oficials i poca cosa més. En aquest sentit, el primer que cal tenir a mà és un compendi de legislació educativa. El Departament d'Ensenyament ha editat diferents compendis, el més recent i complet dels quals és el que duu el títol *Legislació d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995. Altres publicacions oficials que descriuen, des d'una perspectiva oficial, el que han estat les polítiques educatives impulsades són, per exemple, per ordre cronològic: *Ensenyament i Cultura en la Generalitat provisional. Desembre 1977-abril 1980*. Barcelona: Servei Central de Publicacions de la Generalitat de Catalunya, 1981; *Situació i perspectiva de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1986, i *L'ensenyament a Catalunya: una bona inversió de futur*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1988. D'estudis més independents, cal destacar el de la Fundació Jaume Bofill, *Catalunya 77-88. Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Edicions de la Magrana, 1989.

## L'ACTIVITAT LEGISLATIVA DEL PARLAMENT: UNA PERSPECTIVA GLOBAL

Les polítiques educatives no poden ser examinades només des d'una perspectiva legislativa. Semblantment, tampoc les lleis d'educació poden ser examinades sense tenir en compte l'activitat legislativa global del Parlament. Sovint, d'altra banda, hi ha lleis que no són pròpiament d'educació i que, en canvi, són essencials per a entendre determinades polítiques educatives. En el cas de Catalunya es poden trobar alguns exemples ben significatius com ara la Llei d'integració social dels minusvàlids (1982), la Llei de normalització lingüística (1983) o la Llei de la funció pública de l'administració de la Generalitat (1985). És clar que, a Catalunya com a tot arreu, la llei més important que afecta l'educació és, any rera any, la Llei de pressupostos.

Hi deu haver ben pocs països on la principal iniciativa legislativa que acompanya o encaixa una nova política educativa no sigui una llei fonamentalment educativa. De fet, d'ençà dels traspassos i al llarg, per tant, d'aquests darrers anys, les iniciatives legislatives sobre ensenyament aprovades pel Parlament de Catalunya han estat sis, dos a la primera legislatura, tres més a la segona i una altra a la quarta, tot i que aquesta darrera fou promoguda pel Departament de Benestar Social. Són les lleis que apareixen a la taula següent, amb indicació de l'any en què foren aprovades pel Parlament de Catalunya i de la legislatura a què corresponen:<sup>22</sup>

Legislatura	Any	Lleis
Primera	1983	de centres docents experimentals d'integració a la xarxa de centres públics de diverses escoles privades (*)
Segona	1985	dels consells escolars
Segona	1986	d'ordenació dels ensenyaments no reglats
Segona	1988	de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics
Tercera	1991	reguladora de l'accés a la funció pública docent del personal dels centres integrats a la xarxa pública de formació d'adults

(\*) Ja derogada.

22. A part de les lleis aquí comentades, el Parlament ha sancionat també altres lleis d'educació relacionades, sobretot, amb el sector universitari i amb el de l'educació d'adults. En el primer cas, cal destacar, a més de les lleis de creació de les universitats noves (a Girona, a Lleida, la Rovira i Virgili i la Pompeu Fabra) o de reconeixement de les de règim jurídic privat (la Ramon Llull i l'Oberta de Catalunya), cal destacar la Llei de coordinació universitària i de creació de consells socials (1984). Pel que fa a l'educació d'adults, cal destacar la Llei de formació d'adults (1991), primera en el seu gènere a tot l'Estat espanyol.

De l'observació d'aquesta taula és possible extreure algunes consideracions d'interès. La primera fa referència a l'activitat legislativa en matèria educativa del Parlament, el qual només ha mostrat activitat en les tres primeres legislatures —particularment a la primera i a la segona—. A la darrera, per tant, no hi ha hagut activitat legislativa en l'àmbit de l'ensenyament no universitari. Sens dubte, aquesta inactivitat deu ser deguda al fet que el marc legislatiu estatal (i amb caràcter orgànic), format per la LODE i la LOGSE i configurat entre els anys 1985 i 1990, és ja de per si prou precís com per a què calguin regulacions ulteriors de la Generalitat. De fet, LODE i LOGSE estableixen les regles del joc, entre altres aspectes, tant pel que fa a l'administració educativa i direcció dels centres docents, com pel que fa a l'estructura i currículum dels diferents nivells educatius. El segon element que cal considerar, igualment important, és que els aspectes regulats per la legislació de la Generalitat són, de fet, aspectes menors, encara que rellevants, de la política educativa. Són, per dir-ho d'alguna manera, elements legislatius que fan referència a aspectes molt concrets. Novament, això és degut, en bona mesura, a l'elevat grau de reglamentarisme que impregna l'ordenament legislatiu estatal i que fa innecessari qualsevol intent de particularització, si més no en forma de lleis. I, en darrer terme, també cal considerar que la darrera —quarta— legislatura ha estat marcada inexorablement per la generalització de la reforma educativa i l'elaboració del mapa escolar.

#### GRANS ETAPES

Un segon punt de vista per a l'examen de les polítiques educatives és el de les realitzacions —ja siguin fruit d'una acció política directa o bé d'una actuació o gestió administrativa. Des d'aquest punt de vista —i mancats d'altres referents—, partint de les dades relatives a aquestes realitzacions, es presenta aquí una possible interpretació del que han estat les prioritats polítiques dels successius governs de la Generalitat. Com a tal interpretació és absolutament discutible, i és bo que es faci aquest exercici de discutir-la. Per això s'ha procurat de documentar les diferents afirmacions que s'hi fan.

Establir etapes en l'actuació de governs successius d'un mateix color polític és difícil. Un primer criteri, sens dubte, és distingir les legislatures perquè sovint s'acompanyen de canvis programàtics i de canvis de consellers i en els equips directius, encara que no sempre. Un segon criteri, més arbitrari, consisteix a establir etapes basant-se, més aviat, en les prioritats polítiques que s'han emfasitzat. En el nostre cas, hom ha optat per aplicar un criteri més propi de la racionalitat interna i de la dinàmica específica del sistema educatiu, distingint entre l'abans i el després de la LOGSE, perquè, si bé és veritat que no és el resultat d'una actuació política directa de la Generalitat, podem dir que ha marcat i marcarà en el futur els reptes polítics i administratius que ha d'enfrontar, més que qualsevol altre fet. Això ens forçaria a

fer un tall a l'entorn de l'any 1990, però atès que el 1988 s'obrí una nova legislatura a la Generalitat, que va implicar el primer canvi de conseller d'ensenyament d'ençà del 1980 i una reorientació dels èmfasis polítics, ha semblat més oportú de fer coincidir les dues etapes amb el canvi de 1988.

### Primera etapa: els traspassos i les bases del nou sistema educatiu (1981-1988)

Els traspassos en matèria d'ensenyament es feren efectius el primer de gener de 1981, ja sota el primer govern de CiU amb la participació d'ERC. La Conselleria d'Ensenyament correspongué a Joan Guitart (CDC), qui ja havia actuat com a secretari general tècnic del Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat provisional. Guitart romangué a Ensenyament durant vuit anys, al llarg dels quals desplegué un programa polític molt centrat en la configuració del sistema educatiu català, en tant que servei públic, i en la seva administració i gestió: es tractava de garantir el bon funcionament del sistema que s'acabava de traspassar i, sobretot, de resoldre els dèficits que patia, per a la qual cosa era absolutament imprescindible governar una maquinària administrativa que no podia bastir de bell nou, perquè també havia estat traspassada. Alhora, sobretot en els primers anys, és fàcilment identificable el desig de configurar el sistema educatiu recuperant dos elements de la tradició pedagògica catalana que havien estat arrabassats pel franquisme: la catalanitat de l'escola i la innovació pedagògica. En el primer cas, i com es veurà més endavant, els esforços es concentraren en la incorporació de la llengua, i el progrés, al llarg dels anys, és evident. En el segon cas, en canvi, s'insistí en l'experimentació de la reforma educativa —que finalment fou capitalitzada pel Ministeri— i, finalment, s'optà per un model que delegava la responsabilitat de la innovació i la recerca pedagògica en els Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats i no hi ha dubte que els efectes de no haver disposat d'una política específica de prioritats de recerca i innovació educativa s'ha deixat sentir.

Des d'una perspectiva més general, de l'actuació dels dos primers governs de la Generalitat es desprenen unes prioritats que és fàcil d'enunciar:

- a) L'ensenyament del català i en català a l'escola.
- b) Les construccions escolars.
- c) La configuració del sistema educatiu com una xarxa mixta públic-privat.
- d) El foment de la recerca i l'experimentació psicopedagògiques, amb vista a una reforma escolar.

Vegem aquests aspectes amb més detall.

- a) La llengua catalana a l'escola i la Llei de normalització lingüística.

A l'enfortiment de la presència de la llengua catalana a l'escola i a la seva progressiva transformació en llengua vehicular de l'ensenyament, hi contribuí decisivament la Llei de normalització lingüística (1983). Sens dubte, aquesta és la Llei d'educació per ex-

cel·lència de la Generalitat de Catalunya, una de les poques lleis aprovades per unanimitat de tots els grups parlamentaris i que ha sustentat el que segurament ha estat l'eix principal de la política educativa d'aleshores ençà. Aquesta Llei desenvolupa extensament l'afirmació que l'EA fa del català com a llengua pròpia de Catalunya i la transforma, per tant, en llengua pròpia de l'ensenyament, és a dir, en la llengua vehicular normal de l'ensenyament i de la vida dels centres i de l'administració educativa.

No és, de cap manera, sobrer recordar aquí els textos més significatius de la Llei de normalització lingüística pel que fa a l'ensenyament:

«Article 14. 1. El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament en tots els nivells educatius.

2. Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.

3. La llengua catalana i la llengua castellana han de ser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i graus de l'ensenyament no universitari.

4. Tots els infants de Catalunya, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà al final dels estudis bàsics.

5. L'Administració ha de prendre les mesures convenientes perquè: a) els alumnes no siguin separats en centres diferents per raó de llengua; b) la llengua catalana sigui emprada progressivament a mesura que tots els alumnes la vagin dominant. . . .

Article 18. 1. D'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues llengües oficials. . . .

Article 19. La llei reguladora de l'accés al professorat ha d'establir els mecanismes i les condicions necessàries per donar compliment a l'article anterior.

Article 20. Els centres d'ensenyament han de fer de la llengua catalana vehicle d'expressió normal, tant en les activitats internes, incloent-hi les de caràcter administratiu, com en les de projecció externa.»

D'acord amb la Llei, el model lingüístic adoptat és, de fet i sobre el paper, el del bilingüisme. Aquest model es concreta en el fet que a la fi dels estudis bàsics —aquesta és l'expressió utilitzada per la Llei i es fa equivaler a la d'ensenyament obligatori— tots els infants «han de poder utilitzar normalment i correctament el català i el castellà», les dues llengües oficials a Catalunya. D'acord amb això, tots els professors de Catalunya hauran de conèixer ambdues llengües, tot i que els centres d'ensenyament faran de la llengua catalana «vehicle d'expressió normal». Els mecanismes que la pròpia Llei preveu per a assolir aquest objectiu, partint de la consideració del català com a llengua pròpia de Catalunya i del seu ensenyament, fan impossible, però, la creació d'una doble xarxa escolar: una fonamentalment en català —en la qual també s'ensenyaria el castellà— i una altra fonamentalment en castellà —en la qual també s'ensenyaria el

catalogà. Ben al contrari, la Llei prescriu expressament que els alumnes no podran ser separats en centres diferents per raons de llengua i, alhora, que la llengua catalana serà emprada progressivament, com a llengua vehicular, per tots els alumnes.

En la pràctica, la incorporació del català com a assignatura obligatòria fou molt progressiva atès que, tot i que s'inicià el curs 1978-79, en època de la Generalitat provisional (vegeu més amunt), no s'aconseguí a totes les escoles bàsiques del país fins al curs 1986-87. Aquell mateix curs, l'ensenyament en català, totalment o parcialment, es feia ja al 60% de les escoles, tot i que representaven només encara no un terç dels alumnes. En canvi, la incorporació de continguts catalans, singularment en l'àmbit de les ciències socials i en relació amb la geografia, la història i els trets socioculturals de Catalunya, al cicle superior de l'EGB, al batxillerat i a la formació professional, no es dugué a terme fins al curs 1988-1989.

Òbviament, un dels obstacles més importants per al progrés de la llengua catalana a l'escola és el fet que l'aprenentatge del català per part dels infants castellanoparlants com si es tractés d'una llengua forània —és a dir, exclusivament com una matèria més del currículum— no garanteix que el dominin en les condicions previstes per la Llei. Per a resoldre aquesta limitació s'han anat aplicant els anomenats *programes d'immersió*. Aquests programes s'apliquen fonamentalment a escoles on la llengua familiar de l'alumne és majoritàriament la castellana i els pares accepten voluntàriament l'aplicació d'un programa d'aquestes característiques. La característica principal és que el nen es veu immers, des de l'inici de la seva escolarització, als 4 anys, en un ambient catalanoparlant.

En paraules de Joaquim Arenas, cap del Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Ensenyament, caldria respondre a la pregunta de què és la immersió de la manera següent:

«La resposta a casa nostra pot ser aquesta. Es tracta d'un projecte educatiu que immergeix l'alumne des del primer moment de la seva vida escolar en la llengua que, no essent la seva llengua materna, desconeix; de manera que amb la metodologia més adequada aprengui precoçment l'idioma, l'adquisició del qual preveu el currículum escolar de Catalunya.»<sup>23</sup>

L'altre element cabdal en la política de normalització lingüística ha estat aconseguir que, per la via de la formació, primer, i del requeriment, després, el professorat tingués la competència lingüística necessària per fet possible l'ensenyament en català. D'aquesta manera, les activitats tant del SEDEC com del servei de formació del professorat, s'orienten a aconseguir l'anomenat reciclatge del professorat en llengua. L'operació fou, des d'un punt de vista quantitatiu, d'una gran intensitat; per exemple, des del

23. Extret de Joaquim Arenas, *La immersió lingüística. Escrits de divulgació*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1986, p. 24. També podeu consultar la seva obra *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1986. Des d'un punt de vista més polític —i comparat, alhora— cal remarcar el llibre d'Antoni Milian, *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació. Un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms, 1992.

curs 1978-79 fins al 1983-84, una mitjana anual de 13.000 professors d'ensenyament primari van passar pels cursos de reciclatge que, posteriorment, van ser substituïts per altres programes com ara cursos de normalització lingüística i els FOPI.

Ara bé, no ha estat fins ben recentment que el govern introduí el requeriment normatiu en el sentit que per a la provisió de places en centres públics calgués acreditar el coneixement de les dues llengües oficials a Catalunya. El problema se centrava, sobretot, a l'ensenyament secundari, tant als batxillerats com a la formació professional. El Decret 244/1991, de 28 d'octubre, establí que, a partir de 1992, el Departament d'Ensenyament publicaria, abans de cada convocatòria de provisió de llocs docents, la relació de centres per als quals s'exigiria també el domini oral i escrit de la llengua catalana. En principi, d'una forma progressiva, el percentatge de centres s'ha anat incrementant pràcticament fins al total. En resum, primer amb mesures de formació i capacitatció i després amb un requeriment progressiu, s'ha aconseguit que per a exercir com a docent a Catalunya calgui acreditar el coneixement adient de les dues llengües oficials.

#### b) Les construccions escolars.

L'èmfasi en les construccions escolars s'explica tant pels dèficits del parc escolar traspassat com per la necessitat d'augmentar el nombre de places, atesa la pressió demogràfica, de l'ensenyament secundari. Les obres de reforma, ampliació o millora dels centres existents durant el període 1981-1984 i, sobretot, l'anomenat Pla Quadriennal de Construccions Escolars 1985-1988 s'endugueren la part més substancial dels recursos econòmics del Departament d'Ensenyament. Atès que es tractava d'una necessitat imperiosa, resoldre el dèficit de places impedí, sens dubte, el desenvolupament d'altres polítiques més relacionades amb la qualitat perquè n'absorbí els recursos.

El Pla es traduí en la creació de 193 nous centres escolars que s'afegien a les 840 obres que s'havien executat durant el període 1981-1984. Les construccions, a més de tenir un disseny que les va fer mereixedores dels Premis FAD, havien de complir amb el requisit d'adaptabilitat atesa la proximitat d'una reforma estructural del sistema educatiu. La justificació oficial de la política de construccions escolars fou aquesta:

«A part de la construcció de nous edificis, les actuacions del Departament s'han hagut de centrar en l'adequació i reparació dels centres existents per dos motius fonamentals. D'una banda, l'estat dels edificis escolars transferits —alguns centres pateixen un greu estat de degradació, per defectes de subsòl, inadequada concepció o execució d'alguns elements i manca de manteniment— ha obligat a realitzar una sèrie d'obres de reforma, manteniment i, en alguns casos, d'ampliació que han engolit bona part de la inversió. De l'altra, el dèficit funcional que s'arrossega des de la dècada dels 70, quan el Ministeri d'Educació i Ciència no disposà dels suficients recursos per afrontar els objectius d'escolarització que van establir-se amb la Llei general d'educació.»<sup>24</sup>

24. Extret del llibre blanc del Departament d'Ensenyament titulat *Situació i perspectiva de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1986, p. 65-66.

Òbviament, l'esforç en construccions escolars incidí directament en l'augment de l'oferta pública de places escolars, de forma que en pocs anys es passà del predomini del sector privat al predomini del sector públic, primer en el cas de l'ensenyament primari i, després, en el cas de l'ensenyament secundari tal com ho demostra la taula següent relativa al nombre de professors en ambdós sectors.

EVOLUCIÓ DEL NOMBRE DE PROFESSORS EN ELS SECTORS PÚBLIC I PRIVAT

Nivell	1979-80		1986-87	
	Públic	Privat	Públic	Privat
Preescolar i EGB	15.367	17.905	22.928	18.777
BUP	4.794	5.281	7.464	4.966
FP	2.217	4.133	6.012	3.953

Font: Departament d'Ensenyament.

c) La configuració del sistema educatiu com una xarxa mixta públic-privat.

El sistema educatiu a Catalunya es configura com un *sistema mixt* públic-privat, però amb un reforç considerable de la xarxa pública almenys respecte de la situació heretada. Aquesta configuració mixta no ha estat només el resultat de la defensa de l'escola privada que un sector majoritari de CDC i, òbviament, d'UDC feren, sinó que permetia donar una sortida —per la via dels concerts— a la manca de places del sector públic a un cost inferior al que comportava la creació de places escolars de bell nou. Per aquestes raons, fonamentalment, CiU donà suport a l'aprovació de la LODE el 1985 a Madrid. De fet, durant la primera legislatura, la posada en pràctica simultània d'una política adreçada a reforçar el sector públic via construccions escolars, fonamentalment, i d'una altra adreçada a garantir la supervivència dels centres privats portà un nombre considerable de problemes, de contradiccions i de tensions internes dins del mateix govern entre els partidaris de tenir un sector públic fort —però catalanitzat— i els que es refiaven, més aviat, i per motius ben diversos, dels centres privats, alguns dels quals s'havien distingit per la seva catalanitat i la seva elevada qualitat pedagògica. Exemples d'aquestes contradiccions són la Llei del CEPEPC i el Decret 290/1984. Tal com ha fet notar Mercè Boix, en un excel·lent estudi sobre els grups de pressió en la política educativa catalana:

«D'ençà de la transició, a les escoles hi van haver enfrontaments polítics. Els que defensaven l'escola pública com a alternativa única se'ls considerava d'esquerres i, de dretes, els que es manifestaven partidaris de la doble via escola pública-escola privada. L'actuació ambígua del govern de la Generalitat envers l'escola pública



feia preveure un desenvolupament de l'escola privada, que amb caràcter substitutori accediria als diners públics en detriment de l'escola pública. El Decret 290/1984 de 20 de setembre sobre regulació dels centres escolars d'interès públic —Decret del CECIP— podia implicar un creixement de l'escola privada per damunt de la pública i va ser interpretat com un gest polític que anunciava la bona disposició per donar suport a l'escola privada, fruit, segons una opinió molt generalitzada, de les tensions entre Convergència i Unió Democràtica.»<sup>25</sup>

El Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana, nascut en forma de secretariat el 1976 i formalment el 1978 sobre la base d'un grup d'escoles cooperatives i de la Coordinació Escolar, tenia com a objectiu la integració de les escoles membres dins de la xarxa pública, sense que això comportés la pèrdua dels singulars i diferenciats projectes pedagògics d'aquestes escoles. Es tractava, doncs, de garantir la supervivència d'uns centres, fins llavors cooperatius però en situació de precarietat econòmica en la majoria de casos, que s'havien caracteritzat per una elevada qualitat pedagògica i per la seva defensa de la catalanitat de l'escola. El Govern de la Generalitat fou recelós, en un primer moment, d'una operació que havia estat portada al Parlament pels grups socialista i comunista l'any 1982 en forma d'una Resolució que seria aprovada per unanimitat i que instava el Govern a elaborar, en el termini de tres mesos, un projecte de llei que facilités la integració. Així, doncs, el Govern optà per promoure una iniciativa legislativa pròpia que seria aprovada el 29 de juny de 1983, gairebé per unanimitat, amb el títol de Llei reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres públics de diverses escoles privades. Es preveia un règim de convenis singulars estructurat en dues fases: l'acord entre el Departament, l'ajuntament i l'escola, i l'adquisició de la titularitat del centre pel Departament i la seva creació per decret com a centre públic.

La Llei preveia un termini de cinc anys. El procés es dugué a terme, de forma individualitzada segons la propietat, titularitat i estat financer de les escoles, sobretot durant l'any 1987 i a finals de 1989 s'havia produït la integració de 71 escoles del CEPEPC. Des d'un punt de vista legislatiu, el procés es completà amb una nova Llei (1991) l'objecte de la qual fou facilitar l'accés al funcionariat del professorat d'aquestes escoles integrades ja a la xarxa pública per mitjà d'una convocatòria específica de proves selectives. En efecte, tal com es recull al preàmbul de l'esmentada Llei:

«El dèficit d'escoles públiques existent a Catalunya, molt superior percentualment al de la resta de l'Estat, afavorí al seu moment la creació d'un elevat nombre de centres docents privats de tots els nivells, que amb la seva tasca han cobert aquesta insuficiència global.

Molts d'aquests centres docents privats han acomplert una meritòria labor de catalanització i de renovació pedagògica i, d'altra banda, han manifestat un desig d'esdevenir escola pública.

25. Extret de l'obra de Mercè Boix, *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1992, p. 146-147.

Entre aquests centres docents cal esmentar, per la seva especial configuració i trajectòria, els corresponents al Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC), que, igual com altres de reconegut prestigi, van actuar amb caràcter supletori davant la insuficiència d'escola pública catalana. El Parlament de Catalunya va adoptar la Resolució 66/I, per la qual s'instava a elaborar i presentar, en un termini de tres mesos, un projecte de llei que permetés de fer en condicions satisfactòries la integració a la xarxa d'escoles públiques de Catalunya de les escoles de reconeguda tradició pedagògica.»<sup>26</sup>

- d) El foment de la recerca i l'experimentació psicopedagògiques, amb vista a una reforma escolar.

A la primera legislatura el desig de dotar d'un marc adequat les experimentacions pedagògiques que, singularment des de finals dels anys seixanta, havien caracteritzat les escoles de Catalunya, és el fonament de la Llei de centres docents experimentals (1983). En aquest sentit, la Llei estableix tres menes de centres: els experimentals de règim especial (CERE), els de règim ordinari (CERO) i els centres classificats de pràctiques (CCP), la finalitat dels quals és possibilitar la formació del professorat de nivells no universitaris. Deixant de banda els CCP, la idea fonamental era permetre tant experiències globals en centres dedicats específicament a la investigació i l'experimentació educatives que necessiten, per tant, d'un estatut particular molt més flexible (CERE), com la d'afavorir experiències puntuals metodològiques en una aula o nivell d'un centre ordinari (CERO). La importància d'aquesta Llei queda molt més clara quan es té en compte la creació, en paral·lel, de programes específics d'actuació adreçats al foment de tres prioritats: l'estudi de llengües estrangeres, la introducció de la informàtica i dels mitjans àudio-visuals a les escoles i, finalment, l'experimentació de la reforma educativa, avançant-se al que anys més tard seria inclòs a la LOGSE. Així és com aquesta justificació apareix al preàmbul de la Llei de centres docents experimentals:

«Un dels objectius prioritaris de l'Administració educativa és el millorament constant de la qualitat de l'ensenyament. L'aconseguitment d'aquest objectiu és difícil, però, per moltes i diverses qüestions, de vegades generades per la mateixa dinàmica educativa. La constatació que no hi ha cap mètode educatiu que s'adapti a tots els alumnes i els avenços científics, tècnics, culturals i socials, que exigeixen una revisió i una adequació del sistema educatiu, etc., són aspectes que evidencien suficientment que és imprescindible un treball constant de recerca, d'experimentació i de formació permanent del professorat. (...)

En aquesta línia, cal potenciar centres experimentals de diferents tipus, que puguin oferir alternatives a l'escola actual, mitjançant l'experimentació de nous

26. Del preàmbul de la Llei 14/1983, reguladora del procés d'integració a la xarxa de centres docents públics de diverses escoles privades.

plans d'estudi i de programes de diverses àrees i de diversos nivells educatius, de nous mètodes i tècniques educatives i amb materials didàctics diversos, així com mitjançant l'anàlisi de noves formes organitzatives i d'administració de centres. Cal, a més, que aquest treball d'experimentació, que s'ha de desplegar en els mateixos centres escolars, sigui orientat i avaluat per l'administració educativa o per institucions que entre llurs tasques tenen encomanada la recerca educativa. D'aquesta manera es podrà garantir que els programes d'investigació i l'experimentació són analitzades d'una manera continuada, que se'n divulguen els resultats i que se n'estudia la possible generalització.»<sup>27</sup>

Les activitats relacionades amb els programes de llengües estrangeres, informàtica educativa, mitjans audiovisuals i experimentació de la reforma consumirien bona part de l'actuació política del Departament d'Ensenyament durant les dues primeres legislatures. De tots aquests programes el més rellevant políticament és el darrer. L'any 1984 es va arribar a un acord Generalitat-Ministeri d'Educació que permetia iniciar a Catalunya un procés experimental de reforma específic, recollint antecedents que es remuntaven a la segona meitat dels anys setanta i centrant-se, sobretot, en el cicle 12-16. En aquest context, cal remarcar els treballs d'ordenació curricular que després abocarien a l'establiment d'un nou marc curricular per a l'ensenyament obligatori, publicat el 1986, que seria adoptat més endavant pel Ministeri d'Educació i incorporat a la reforma educativa tal com fou formulada a la LOGSE.

En realitat, el nou marc curricular s'havia generat com una proposta de canvi adreçada a facilitar la política d'integració escolar dels infants amb necessitats educatives especials. Si, en principi, es buscava més aviat concretar quines eren les possibles adaptacions per a aquests infants dins del marc general, aviat es veié que era necessari adoptar un altre marc curricular per a tots, més integrador i, al capdavall, comprensiu. Val a dir que a Catalunya s'havia iniciat una política d'integració des de la promulgació del Decret 117/84, de 7 d'abril, absolutament innovadora i, en certa manera, agosarada. L'essència d'aquesta política era aconseguir la plena integració de tots els infants amb necessitats educatives especials en el sistema escolar ordinari, una política que havia de portar necessàriament a la reducció dels centres d'educació especial, públics i sobretot privats. Aquesta política demanava un ampli ventall de recursos de suport, humans i materials, dels quals els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica en constitueixen un dels elements més singulars.

#### e) Altres iniciatives legislatives.

Al marge de les ja comentades, durant les dues primeres legislatures s'aprovaren a iniciativa del govern tres lleis més directament relacionades amb l'ensenyament. Un primer centre d'interès legislatiu fa referència a la regulació de la participació dels diferents actors en el govern del sistema educatiu i, alhora, el foment de l'autonomia de la

27. Del preàmbul de la Llei 8/1983, de 18 d'abril, de centres docents experimentals.

gestió econòmica. En el primer cas, la Llei dels consells escolars (1985) estableix tres graus per a la participació: el Consell Escolar de Catalunya, els consells escolars territorials (comarcals) i els consells escolars municipals. Cal no oblidar, en aquest sentit, que la LODE ja prescrivia a l'article 34 que a les Comunitats Autònomes amb competències en matèria educativa s'hi hauria de crear un Consell Escolar propi —per mitjà d'una llei del corresponent Parlament—; al mateix temps, l'article 35 les facultava per a crear consells escolars d'àmbit territorial diferent (provincial, comarcal o municipal). Per tant, la Llei de la Generalitat desenvolupa aquests dos articles de la LODE, la qual cosa raona de la manera següent:

«Per a adequar aquest marc de cooperació a les exigències actuals de la comunitat docent, potenciant i fent més efectiva la participació dels sectors afectats en la programació general de l'ensenyament no universitari a Catalunya, aquesta Llei estructura uns organismes col·legiats en què ponderadament i equitativament siguin representats adequadament els interessos implicats. . . .

En definitiva, la Llei conforma un marc de participació segons uns àmbits territorials concrets, que van del municipi a tot Catalunya, en els quals són representats els diversos interessos, concrets i genèrics, que hi ha respecte a la programació de l'ensenyament no universitari. Alhora, la Llei interrelaciona aquests àmbits territorials de representació per a dotar de la màxima coherència el model participatiu que estableix.»<sup>28</sup>

En segon lloc, la Generalitat decidí també de regular per mitjà d'una llei específica l'autonomia de gestió econòmica dels centres públics que, en certa manera, era implícita igualment a la LODE (vegeu l'article 42.1.e.). Com que aquesta autonomia implicava la descentralització de la gestió de fons públics als centres escolars la titularitat dels quals era del Departament d'Ensenyament, i en quedaven afectats, per tant, recursos públics previstos a la Llei de pressupostos de la Generalitat, era imprescindible establir també per Llei un procediment específic perquè en resultaven afectats dos Departaments diferents: Ensenyament i Economia i Finances. Tal com es reflecteix al pròleg:

«Així, aquesta Llei... defineix l'àmbit d'aplicació dels recursos econòmics que han de ser objecte de gestió pels centres i la finalitat d'aquesta gestió, i també les competències i les obligacions, pel que fa a aquests aspectes, del consell escolar, del director i del secretari-administrador, i estableix quins són els documents acreditatius de la gestió econòmica i el principi de comptabilitat, i també la subjecció de guda a la funció interventora.»<sup>29</sup>

En darrer terme, cal considerar la Llei 7/1986, d'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú i de creació de l'Institut Català de Noves Professions, com l'expressió de la voluntat política de regular un àmbit subjecte totalment a les lleis

28. Del preàmbul de la Llei 25/1985, de 10 de desembre, dels consells escolars.

29. Del preàmbul de la Llei 4/1988, de 28 de març, reguladora de l'autonomia de gestió econòmica dels centres docents públics no universitaris de la Generalitat de Catalunya.

del mercat i sense que existís cap mena de protecció dels interessos dels ciutadans. Abans de la promulgació d'aquesta llei, els ensenyaments no reglats només estaven sotmesos a la regulació en tant que negocis, però no a cap mena de regulació en tant que centres d'ensenyament. Per aquesta raó i amb la voluntat d'ordenar el sector, la Llei permet l'atorgament d'un diploma de la Generalitat que acredita la bondat dels ensenyaments cursats i la seva eventual qualitat. Com a organisme regulador i sancionador de la formació no reglada, considerada una frontissa per excel·lència entre formació i món del treball, es creà l'Institut Català de Noves Professions, un organisme autònom de la Generalitat que té, al mateix temps, la missió de realitzar prospectiva sobre les necessitats de formació a Catalunya. Novament, així és com es reflecteix al corresponent preàmbul:

«L'aprovació d'aquesta Llei ha de contribuir a resoldre les insuficiències descobertes en aquest camp (el dels ensenyaments no reglats) a Catalunya i ha de permetre de:

- a) Tenir un coneixement puntual de totes les iniciatives que en aquest camp de la docència es produeixen.
- b) Oferir més garanties als ciutadans que, en nombre considerable, acudeixen a aquests centres per cursar ensenyaments.
- c) Estimular la qualitat dels ensenyaments impartits mitjançant el reconeixement de les iniciatives valuoses, que podran ésser avalades per la concessió d'un diploma de la Generalitat. . . .

D'altra banda, és evident la necessitat d'impulsar la investigació sobre les necessitats professionals futures, i també la d'orientar sobre les futures necessitats professionals i educatives. És per això que aquesta Llei crea l'Institut Català de Noves Professions, com a eina d'estudi del procés de canvis accelerats en què la societat actual es troba immersa, els quals comporten una modificació constant dels perfils professionals, tant en els aspectes de contingut i de qualitat, com en els de quantitat i durada.»<sup>30</sup>

### Segona etapa: la reforma educativa i el mapa escolar (1988-1995)

En aquesta segona etapa de l'actuació en política educativa es mantenen les línies d'actuació abans esmentades, pràcticament sense solució de continuïtat. No es donen, doncs, canvis programàtics significatius. Però, tot i així, sí que es poden distingir dos moments diferents representats per dos consellers diferents i per dos èmfasis diferents. La primera etapa —corresponent a la tercera legislatura, essent conseller Josep Laporte— es caracteritza per un gran èmfasi en matèria d'universitats i aboca, al final de la legislatura, a la creació del Comissionat per a Universitats i Recerca. La segona etapa —corresponent a la quarta legislatura, essent

30. Del preàmbul de la Llei 7/1986, de 23 de maig, d'ordenació dels ensenyaments no reglats en el règim educatiu comú i de creació de l'Institut Català de Noves Professions.

conseller Joan M. Pujals— significa, alhora, la reafirmació de la política de normalització lingüística i la posada en marxa del procés de generalització de la reforma educativa.

El nomenament de Josep Laporte, un universitari de prestigi i amb experiència com a rector de la Universitat Autònoma, com a conseller d'ensenyament s'ha d'interpretar tenint en compte que les transferències en matèria d'universitats es retardaren fins al 1985. Es produïren en un moment en què les mateixes universitats —ja esdevingudes autònomes per la Llei de reforma universitària (LRU, 1983)— es trobaren immerses en un procés intern de renovació i, concretament pel que fa a les tres universitats catalanes llavors existents, amb unes dotacions de personal, unes infraestructures i uns equipaments inadequats i insuficients per a atendre la demanda que, ja llavors, d'acord amb les tendències demogràfiques, es preveia. De la gestió de l'etapa Laporte se'n destaca, en aquest sentit, el Pla Quadriennal d'Inversions per un import de 25.000 milions de pessetes, i finançat amb deute públic, i la creació de les universitats Pompeu Fabra, Girona, Lleida, Rovira i Virgili i el reconeixement de la privada Ramon Llull entre els anys 1990 i 1992. En set anys s'havia passat de tres a vuit universitats. En acabar la legislatura, es creà el Comissionat per a Universitats i Recerca, càrrec per al qual fou nomenat Laporte, i que depèn orgànicament no del Departament d'Ensenyament sinó del de la Presidència.

Tot allò que tingué de bo aquesta etapa per a l'ensenyament universitari, fou considerat pels sectors i grups d'interès més relacionats amb l'ensenyament no universitari com una mostra de desinterès respecte de la seva particular problemàtica o com un pretès oblit de la reforma educativa. De fet, no fou exactament així. La reforma estava a punt d'eclosionar però es faria esperar fins al 1990 i, durant els primers anys de la legislatura, se sovintejaren les converses Generalitat-Ministeri d'Educació per negociar-la en aquells punts que l'avantprojecte semblava menystenir les competències de la Generalitat o dificultar els seus plans. Els punts més importants objecte de negociacions foren el concepte d'*ensenyaments mínims*, les competències del Instituto Nacional de Calidad, la formació professional i, òbviament, els recursos necessaris per al finançament de la reforma. En efecte, durant aquesta etapa es van dur a terme dues actuacions d'especial significació per a la reforma educativa que van significar, totes dues, un esforç econòmic molt important. En primer lloc, s'endegà el 1989 un Pla de Formació Permanent del professorat que, amb una durada prevista de sis cursos, pretenia no solament reformar la formació permanent del professorat i aconseguir, per exemple, una territorialització més gran, sinó afavorir també el tipus de formació adreçat a facilitar la transició envers el nou sistema educatiu, tant en termes de difusió del nou marc curricular com de millora didàctica en continguts i especialitats concretes. En segon lloc, com a resultat de la pressió exercida pels sindicats docents, s'arribà a un acord el 1992 de política retributiva i de carrera docent amb el qual es volia, d'una o altra forma, compensar l'esforç propi de l'adaptació del cos docent a les condicions demanades per la reforma educativa.

Les negociacions Generalitat-Ministeri sobre la LOGSE foren difícils. D'això en dóna testimoni el Conseller Laporte amb dues manifestacions separades escassament mig any:

24 de maig de 1990: «El mes de febrer de l'any passat hi va haver a Madrid una conferència de consellers en la qual es va arribar a una solució de consens sobre aquesta

Reforma pactada, en el sentit que, naturalment, el Ministeri, d'acord amb les competències que li dóna la Constitució, havia de traçar les grans línies d'aquesta Reforma educativa, de tal manera que cada Comunitat Autònoma, especialment les que tenen llengua i cultura pròpies, pogués, dintre d'aquest gran marc, elaborar el propi i peculiar disseny del sistema educatiu.

I això esperàvem, i això esperem, amb unes certes pors o amb unes certes reticències, si voleu, però això esperem. De què vénen les pors? Les pors vénen perquè després d'aquell acord el Ministeri va publicar el «libro blanco», sobre la reforma educativa, per compte seu i sense consens amb les Comunitats Autònomes amb competències. I les pors vénen del fet que el primer redactat de l'avantprojecte de «Ley de Ordenación General del Sistema Educativo», també sense consens i del qual nosaltres vam ser informats quan ja estava pràcticament sobre la taula del Consell de Ministres, té, al meu entendre, greus defectes.»<sup>31</sup>

24 d'octubre de 1990: «Més discutible era, a la seva presentació, com s'havia d'aplicar la Llei en un anomenat Estat de les Autonomies. I, com tots sabem, sobre això hi ha hagut transaccions importants i jo crec que, tal com deia abans, el text original en general s'ha modificat d'una manera francament favorable.

No em puc estar de dir que encara hi ha alguns punts la valoració dels quals depèn de la interpretació que se'ls doni. Ara, vostès saben molt bé que les lleis tenen allò que se'n diu múltiples lectures, i, amb una lectura oberta i amb esperit autonòmic de la Llei, nosaltres creiem que a Catalunya podem portar a la pràctica una reforma important del sistema educatiu, tal com nosaltres volem.»<sup>32</sup>

L'etapa encetada pel nomenament del Joan M. Pujals com a conseller significa l'èmfasi en la planificació de la posada en pràctica i progressiva generalització de la reforma educativa. L'estri fonamental —i conflictiu— per a assolir aquest objectiu és el Mapa Escolar que, finalment, fou presentat al Parlament l'any 1995 i que, a hores d'ara, es troba en un procés obert a les al·legacions. En aquest sentit, el conseller Pujals promogué l'aprovació d'un Pla plurianual d'inversions escolars per al període 1995-2000 d'un import total de 130.000 milions de pessetes que hauria de permetre fer efectiva la implantació de la reforma d'acord amb les previsions del Mapa Escolar de Catalunya.

Però l'actuació política se centrà durant bona part de la legislatura en la resposta als atacs que rebé el procés de normalització lingüística a Catalunya i el seu reflex escolar en una campanya iniciada pels recursos interposats per l'advocat Gómez Rovira, amplificada per diferents mitjans de comunicació d'àmbit estatal (ABC, El Mundo, Cadena de Ràdio COPE, etc.) i atada per alguns partits polítics. Cap altra qüestió educativa legislada per la Generalitat ha estat fins ara objecte de tantes controvèrsies com aquesta. La darrera, que va portar la qüestió al Tribunal Superior de Justícia de Catalunya i al Tribunal Constitucional, va aparèixer

31. Josep Laporte, *Política educativa a Catalunya. Conferència pronunciada en el Col·legi de Periodistes de Catalunya el 24 de maig de 1990*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1990, p. 26-27.

32. Josep Laporte, *L'aplicació de la reforma educativa a Catalunya. Conferència pronunciada al Saló Daurat del Palau de la Generalitat en sessió plenària de 24 d'octubre de 1990*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1991.

xer en un context polític molt concret, quan Convergència i Unió donava suport parlamentari al Congrés a un Partit Socialista debilitat després de perdre la majoria absoluta i atacat simultàniament per diferents fronts. En aquest context, el Partit Popular va donar suport a una campanya que volia posar de manifest que l'objectiu final del Govern de la Generalitat era fer de Catalunya un país monolingüe. En termes generals, les sentències del TSJC i, sobretot, del TC van posar de manifest que la política seguida a l'empara de la Llei de normalització era constitucional, tot i que es posà de manifest la necessitat de respectar —precisament d'acord amb l'article 14.2 de la Llei— el dret dels infants a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui el català o el castellà, la qual cosa posa límits a la universalització dels programes d'immersió lingüística. De fet, el curs 1994-95 79 infants demanaren ser atesos en llengua castellana i el curs següent aquesta xifra fou de 94; en ambdós casos es tracta de xifres que en percentatge són ínfimes però, en tant que expressió dels drets lingüístics individuals reconeguts per la pròpia Llei de normalització, l'Administració està obligada a respectar.

En el fons, però, aquest debat intentava posar de manifest que la política seguida en aquesta matèria per la Generalitat, lluny de garantir el bilingüisme tendia més aviat al monolingüisme en favor del català i que, en aquesta mesura, menystenia l'ensenyament del castellà i perjudicava els infants castellanoparlants. Ara bé, diversos estudis experimentals han demostrat, recentment, que la competència lingüística dels escolars de Catalunya permet de qualificar-los de perfectament bilingües. Sense ànim de donar per closa una polèmica que, sense cap mena de dubte, encara persistirà força anys, heus ací les conclusions a les quals arriba un conegut expert en la psicopedagogia de la llengua, el professor Ignasi Vila, de la Universitat de Girona:

«En definitiva, actualment, els programes d'immersió a Catalunya no només no comporten cap tipus de pèrdua en relació amb el coneixement de la llengua castellana, sinó que afavoreixen la seva competència, en la mesura que, en finalitzar l'ensenyament obligatori, els escolars castellanoparlants que han seguit els seus estudis en català o en castellà obtenen nivells semblants de competència lingüística en llengua castellana. Aquests estudis confirmen la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística, formulada per Cummins (1979) . . . »

I, més endavant, afegeix:

« . . . les dades que avui posseïm sobre el sistema educatiu de Catalunya mostren que, a poc a poc, es van acomplint els objectius de la Llei de normalització lingüística de 1983 en relació amb l'escola i que això s'ha aconseguit gràcies a una gran presència del català a l'escola. Qualsevol pas enrera, suposaria inevitablement que tot allò que encara avui en dia és realitat, que els escolars de Catalunya coneixen significativament més castellà que català, fos ja irreversible amb el seu consegüent ròssec per a la plena normalització de la llengua catalana i la garantia dels drets lingüístics dels catalanoparlants.»<sup>33</sup>

33. Extret de l'obra d'Ignasi Vila, *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horso-ri, 1995.



### Una nova etapa?

La remodelació del govern de la Generalitat feta després de les eleccions estatals ha portat, per primer cop, un membre d'Unió Democràtica de Catalunya al capdavant del Departament d'Ensenyament. Ara com ara, és massa d'hora encara per entreveure si aquest canvi en la filiació política del conseller es traduirà en l'obertura d'una nova etapa en la política educativa de la Generalitat. Alguns observadors interpreten aquest nomenament com el pur resultat d'una recomposició de forces dins d'un govern de coalició CDC-UCD, especialment després de la supressió de la conselleria de Comerç, Consum i Turisme al capdavant de la qual hi havia un home d'UCD, Lluís Alegre; d'altres, hi veuen un intent d'aproximar-se ideològicament als pressupòsits ideològics que formen la política educativa del govern del Partit Popular a Madrid, entre els quals hi ha el suport a les iniciatives privades i, indirectament, a les escoles de l'Església. Per tant, amb aquest nomenament es buscaria una sintonia més gran amb les orientacions polítiques que marcaran el futur de la reforma educativa, entre d'altres elements. Caldrà, doncs, estar atents als esdeveniments.

### CONSIDERACIONS FINALS

Quines conclusions en podem extreure? Tres de ben importants. La primera és òbvia i sabuda: com és lògic d'acord amb el marc polític actual, les possibilitats legislatives d'una Generalitat que té competències plenes —però no exclusives— en matèria educativa són limitades. La LODE i la LOGSE estableixen unes regles de joc per a la Generalitat molt precises i que garanteixen una única política viable en les matèries que regulen per a tot l'Estat. Directament relacionada amb aquesta qüestió hi ha la del finançament. Cal no oblidar que, fins al 1987, l'aplicació del mètode del cost efectiu dificultava el marge de maniobra polític de la Generalitat, perquè aquest mètode es basava en una valoració del cost dels serveis transferits que es feu en una època especialment desfavorable i, per tant, abocava a una infravaloració del cost. Però, fins i tot a partir del 1987 i de la substitució del mètode del cost efectiu, es mantenen encara greuges comparatius entre el finançament que la Generalitat rep per a la gestió del sistema educatiu i la quantitat que el Ministeri assigna als territoris que gestiona directament. La competència política s'ha d'acompanyar de recursos econòmics; altrament, o la competència política no es pot exercir o la Generalitat s'ha d'endeutar —que és el que fa, i probablement en excés.

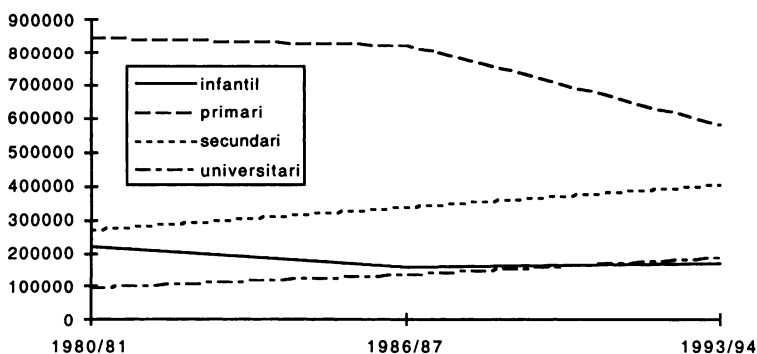
Hi ha encara un bon nombre de fenòmens distorsionadors entre el finançament del sistema educatiu que rep la Generalitat de l'Administració central i la que aquesta s'atorga per a la seva àrea de gestió:

«Podem destacar un increment superior de l'assignació de l'Administració central al sector educatiu que gestiona directament, l'aparició de nous programes amb finança-

ment propi no inclosos en les transferències o el condicionament del finançament, per determinades activitats, a la formalització de convenis amb el Ministeri, limitant en aquests àmbits específics l'autonomia que l'Estatut confereix al Govern de Catalunya en matèria d'ensenyament.»<sup>34</sup>

La segona conclusió és que, tot i així, la Generalitat potser hagi estat poc valenta en la seva activitat política en matèria educativa, de la qual acostumen a ser una bona expressió les lleis. Com se sol dir, ha utilitzat molt més el recurs dels decrets, les ordres i les instruccions que no pas el de les lleis. I això, tot i que és discutible, podria portar a la conclusió que la Generalitat ha invertit més esforços en la gestió com a administració que no pas en la gestió política, excepció feta de la política de normalització lingüística. Des d'aquest punt de vista, també s'ha de reconèixer que el cop que havia d'entomar la Generalitat com a administradora i gestora del sistema educatiu era i és prou important. Una mesura de l'esforç necessari la dona el gràfic següent, que palesa de quina forma han augmentat els efectius d'ensenyament secundari i universitari. El problema de fons és que aquests increments no poden pas ser compensats amb el descents del nombre d'alumnes de primària o d'educació infantil, sinó que demanen equipaments, infraestructures i professors diferents.

#### EVOLUCIÓ DEL NOMBRE D'ALUMNES EN ELS DIFERENTS NIVELLS EDUCATIUS



Font: Departament d'Ensenyament, 1995.

Podria haver estat d'una altra manera? Respondre aquesta senzilla qüestió és, novament, difícil. De fet, la majoria de crítiques a la política educativa de la Generalitat —moltes concentrades en la qüestió del mapa escolar— són crítiques no a iniciatives d'orientació política del sistema educativa sinó a decisions administratives que, òbviament, tenen un rerefons i unes implicacions polítiques. Sens dubte, fins i tot dins del marc polític actual, hi ha espai per al disseny de polítiques educatives pròpies en un cert nombre d'àmbits: la formació pro-

34. Extret de X. Padrós, N. Abbad, R. Amargós, R. Carrasco, J. M. Fortuny, E. Fossas, E. Grau i C. Serrahima, *El desplegament autonòmic a Catalunya. Departaments de Cultura i Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autonòmics, 1992, p. 222.

---

fessional, la funció docent, la municipalització de l'educació primària o la comarcalització de l'ensenyament secundari, l'autonomia pedagògica, de gestió i de plantilles dels centres, l'avaluació educativa o les prioritats de la recerca psicopedagògica. Diferents autoritats educatives han coincidit a assenyalar, al llarg dels darrers anys, la necessitat de projectes de llei que afecten veritablement el moll de l'os del sistema educatiu i que permetrien una afirmació distintiva de les polítiques educatives impulsades a Catalunya. Alguns exemples expressament citats són: la llei de la funció pública docent, la llei d'ordenació del sistema educatiu a Catalunya o la llei d'ensenyaments musicals i artístics. Aquests, i d'altres, són espais capitals per al disseny del sistema educatiu de Catalunya.



## ALTERNATIVES PER AL FUTUR

*Francesc Pedró*

L'examen de les polítiques educatives implantades a Catalunya romandria incomplet sense la incorporació dels punts de vista dels diferents actors i grups d'interès implicats. Aquí la presentació és molt més reduïda fonamentalment per una raó: la manca d'estudis sobre les polítiques educatives a la Catalunya d'avui que incorporin aquests punts de vista.<sup>35</sup>

Des d'aquesta perspectiva, el present estudi no ha pogut completar aquests elements, la qual cosa palesa la necessitat d'insistir en aquesta mena d'estudis adreçats no només a descriure sinó també a interpretar el que s'esdevé al nostre sistema d'ensenyament i les alternatives que s'obren. Un veritable programa d'investigació en aquesta matèria hauria de preveure, almenys, els aspectes següents:

- a) Confegir una panoràmica de les alternatives polítiques actuals en matèria educativa a Catalunya, de forma que s'hi revelin les opcions bàsiques (model de societat, model econòmic, model polític) que les informen.
- b) Contrastar el posicionament d'aquestes alternatives respecte de la qüestió de la reforma educativa en curs.
- c) Elaborar una agenda de qüestions polítiques en matèria educativa per al futur immediat, a escala nacional.
- d) Confegir una panoràmica dels actuals grups d'interès en política educativa a Catalunya.

A l'efecte d'emprendre aquest treball caldria distingir clarament el paper dels partits polítics i el dels grups d'interès —també anomenats grups de pressió— en la configuració de polítiques educatives. Què són els partits polítics, en una democràcia, és clar: grups organitzats de persones que comparteixen una ideologia i unes orientacions programàtiques, que volen dur a la pràctica *exercint* el poder a escala nacional o local. En canvi, els grups d'interès

35. Només es poden recomanar tres obres per a ampliar els continguts d'aquesta part. La primera és la de Maurice Kogan, *Educational Policy-Making. A Study of Interests Groups and Parliament*. Londres: Allen and Unwin, 1975, sobretot pel que fa a les definicions d'actors i subjectes de les polítiques educatives. En segon lloc, és també molt recomanable l'obra de Mercè Boix, *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1992, tant pel que fa a aquesta mateixa definició com pel que fa, més concretament, a la presentació dels diferents grups d'interès en matèria d'ensenyament a Catalunya.

són, també, grups organitzats de persones que, més que compartir necessàriament una mateixa ideologia, comparteixen uns interessos comuns i sectorials, que volen defensar *influint* sobre el poder, a escala nacional o local.

Els partits polítics tenen el seu espai d'actuació als parlaments o als estaments polítics per als quals es convoquen eleccions. Els grups d'interès, en canvi, interactuen amb els governs —i les seves administracions— directament i, en alguns casos, disposen d'espais formals específics per a fer sentir la seva veu; aquest és el cas dels consells escolars, i singularment del Consell Escolar de Catalunya a escala nacional. Evidentment, hi ha una gran relació entre partits polítics i grups d'interès; uns i altres poden coincidir en determinats interessos —els interessos poden polititzar-se— o bé buscar el suport mutu. Exemples de grups d'interès en matèria educativa a Catalunya són la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (sector docents), la Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes (sector famílies), el Bloc d'Estudiants Nacionalistes (sector estudiants) o el Secretariat de l'Escola Cristiana (sector titulars de centres).

Partits polítics, grups d'interès —i els sindicats, quan es debaten qüestions que afecten condicions laborals o drets dels treballadors— conformen el que Cobb i Elder (1972) anomenen *actors* de les polítiques educatives. Els actors es mobilitzen socialment (grups d'interès) o políticament (partits polítics). Els més actius formen els anomenats grups d'identificació i generen i promouen estats d'opinió, dels quals sovint se'n fan ressò els mitjans de comunicació. Els menys actius formen grups d'atenció en relació amb un problema concret. A més dels actors, hi ha els *públics*, els espectadors. De públics també n'hi ha de directament interessats per un tema —com ara les famílies amb fills en edat escolar respecte de la qüestió dels canvis d'horaris de la jornada escolar— i el públic genèric o opinió pública, en general.

## L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA

*Francesc Pedró*

L'administració educativa de què s'ha anat dotant la Generalitat de Catalunya és, en bona part, hereva de la configuració organitzativa, dels procediments administratius i, també en bona part, del personal de l'administració educativa de l'Estat. En efecte, ara per ara no es pot pas parlar d'una administració educativa catalana que representi un model substancialment diferent del que caracteritza la resta de l'Estat o, si més no, la pròpia de les comunitats autònomes administrades encara pel Ministeri d'Educació i Ciència.<sup>36</sup>

Tot i així, hi ha un cert nombre de trets distintius que la caracteritzen i que examinarem tot seguit, d'acord amb l'evolució que ha experimentat d'ençà del restabliment de la Generalitat. Per dur a terme aquesta anàlisi, dividirem aquesta evolució en quatre grans períodes:

- preautonòmic (1977-1980);
- gènesi (1981-1986);
- adequació a la reforma (1987-1995);
- consolidació (1992 fins avui).

### EL PERÍODE PREAUTONÒMIC (1977-1980)

La primera administració educativa autonòmica es va crear en el marc de la Generalitat provisional. El Departament d'Ensenyament i Cultura, —creat, com els altres primers departaments, el 3 de desembre de 1977—, agrupava les direccions generals d'Ensenyament, de Cultura i de Joventut, a més d'una secretaria general —en aquell moment anomenada Se-

36. Els estudis sobre l'administració educativa a Catalunya, i també els que tracten sobre polítiques educatives, són pràcticament inexistents. Ara com ara, el millor es troba al capítol sobre organització administrativa a l'obra de X. Padrós, N. Abbad, R. Amargós, R. Carrasco, J. M. Fortuny, E. Fossas, E. Grau i C. Serrahima, *El desplegament autonòmic a Catalunya. Departaments de Cultura i Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autonòmics, 1992. Si desitgeu aprofundir-hi, no hi ha més remei que consultar el compendi legislatiu del Departament d'Ensenyament, *Legislació d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1995.

cretaria General Tècnica. A més d'aquests òrgans tècnics, el Departament també tenia òrgans consultius o de participació, com ara el Consell d'Ensenyament i Cultura, el Consell Interuniversitari i el Consell Nacional de la Joventut.

Aquesta primera configuració administrativa, que agrupava sota un mateix paraigua ensenyament i cultura, palesava internament la buidor de competències de la Generalitat en aquestes matèries.

Administrativament es va crear una única direcció general en el marc de la qual es va constituir, el 1978, un únic servei: el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), primera unitat administrativa constituïda en el conjunt de la Generalitat provisional. De fet, una de les primeres competències que va rebre la Generalitat fou la de l'ensenyament del català gràcies a la promulgació del Reial Decret 2092/1978, pel qual es regulava la incorporació de la llengua catalana al sistema d'ensenyament a Catalunya. Que el SEDEC fos durant tot aquest període l'únic òrgan administratiu d'ensenyament de la Generalitat demostra, d'una banda, l'interès polític de la Generalitat per la llengua i, de l'altra, fins a quin punt les altres competències —els traspassos efectius— es van fer esperar per raons polítiques des que van ser anunciades el 20 de febrer de 1979 pel Consell de Ministres fins que van ser efectives el 30 de desembre de 1980, data en que van ser publicades al BOE.

Mancat de competències efectives en aquesta matèria —excepció feta de la incorporació de la llengua catalana a l'escola—, el Departament optà per crear un organisme que permetés aplegar diferents grups d'interès i polítics per a aconseguir més força en les negociacions amb el Ministeri. Aquesta va ser la funció atorgada al Consell d'Ensenyament i Cultura, com a consell consultiu que aplegava trenta persones escollides «tot prenent en consideració l'equilibri necessari dels punts de vista, territorial i dels diferents sectors que configuren el món de l'ensenyament, la cultura i la recerca». La voluntat unitària del Consell queda reflectida en la llista de les persones que en formaren part.<sup>37</sup>

#### LA GÈNESI (1981-1986)

El segon període correspon a la gènesi de la nova administració. Un cop celebrades les primeres eleccions autonòmiques, es van reestructurar els departaments de la Generalitat i l'antiga unió entre Ensenyament i Cultura va donar pas a dos departaments diferents: Ensenyament, d'una banda, i Cultura, de l'altra (maig del 1980). Ben aviat, a l'estructura gene-

37. Aquesta és la llista de les persones que van ser nomenades membres del Consell pel president Tarradellas, a proposta del conseller Pi i Sunyer: Montserrat Albet, Joan Ainaud de Lasarte, Joan Alsina, Antoni M. Badia i Margarit, José Manuel Bleuca, Teresa Eulàlia Calzada, Maria Aurèlia Capmany, Emili Casals, Enric Casassas, Josep M. Castellet, Alexandre Cirici i Pellicer, Miquel Coll i Alentorn, Gabriel Ferraté, Manuel Font, Enric Jardí, Josep Laporte, José Antonio López Fernández, Ramon Margalef, Oriol Martorell, Marta Mata, Joaquim Molas, Miquel Porter i Moix, Modest Prats, Maria Rúbies, Guillem Sáez, Fèlix Serratosa, Miquel Terradell, Joan Teixidor, Joan Triadú i Carmina Virgili.



rada durant la Generalitat provisional (Secretaria General Tècnica i Direcció General d'Ensenyament), s'hi va afegir el Servei de Planificació i Programació. De fet, es tractava de l'embrió del que, després dels traspassos, havia de ser la Direcció General de Programació i Serveis Generals i se li encomanaren tasques de planificació, programació d'inversions, programes de construcció de centres i equipaments i elaboració de pressupostos. Aquesta creació posa de manifest, doncs, la urgència amb què el Departament d'Ensenyament havia de disposar d'òrgans tècnics que li permetessin de gestionar adequadament els serveis que ben aviat li havien de ser transferits.<sup>38</sup>

A finals del 1980, un cop acordats els traspassos encara que no formalment realitzats, el Departament va quedar organitzat de la manera següent: la Secretaria General Tècnica —òrgan tècnic central—, la Direcció General de Programació i Serveis Generals —responsable de la programació econòmica, nòmines i inversions— i les direccions generals corresponents als diferents nivells educatius: Ensenyament Primari, Ensenyament Secundari i Ensenyament Universitari. Poc temps després, el 1982, la Direcció General d'Ensenyaments Secundaris es dividí en dos: Batxillerat, d'un costat, i Ensenyaments Professionals i Artístics, de l'altre. Cada direcció general tenia la responsabilitat de l'ordenació educativa del seu nivell respectiu, mentre que la Secretaria General Tècnica i la Direcció General de Programació compartien i centralitzaven el control econòmic. Es tractava, doncs, d'una organització ben clàssica i tradicional com a administració educativa i, segurament, la que millor permetia gestionar cada nivell educatiu atenent les seves peculiaritats i, sobretot, tenint en compte que en el cas del sector públic cada nivell tenia un cos funcional docent diferent.

Durant aquest període l'administració educativa autonòmica també es va dotar de tres elements característics més:

- una organització territorial, tot i que fins al 1985 les delegacions territorials tindran l'estructura orgànica i les funcions que s'establien en el Reial Decret 71/1979, de 12 de gener, per a les delegacions provincials del Ministeri d'Educació a Barcelona, Tarragona, Lleida i Girona, que havien estat traspassades a la Generalitat amb el personal corresponent;
- uns òrgans tècnics de nova creació com a resultat de les polítiques sectorials desplegades. Ja hem vist abans el cas del SEDEC; un altre de semblant és el de l'anomenat Gabinet d'Orientació Educativa, que impulsà la creació de tres tipus d'òrgans tècnics de suport als centres educatius: els camps d'aprenentatge, els centres de recursos pedagògics i els equips d'assessorament psicopedagògic. També cal destacar la creació dels òrgans tècnics de suport als programes de mitjans audiovisuals, d'informàtica educativa, de llengües estrangeres i d'experimentació de la reforma educativa (1986);

38. Hi ha una pregunta que sovint costa de respondre i és: quan es van produir els traspassos de competències en matèria d'ensenyament? Val a dir que hi ha diferents respostes possibles, però la seqüència dels fets fou aquesta: els traspassos es van anunciar com una decisió adoptada pel Consell de Ministres del 20 de febrer de 1979. El Reial Decret 2809/1980 que formalment els empara porta data de 3 d'octubre de 1980. Però aquest Reial Decret no es va publicar al BOE fins al 30 de desembre del mateix any. El Reial Decret fixava com a data efectiva dels traspassos l'1 de gener de 1981. Quasi bé dos anys després d'anunciar la decisió.

- uns òrgans de participació en la política educativa i en la gestió dels centres docents —els consells escolars, en els seus diferents nivells— i uns procediments administratius que facilitessin l'autonomia de gestió econòmica dels centres —que es configuraran com a centres autònoms administratius en aquest àmbit. Ambdues coses són el resultat de la promulgació de la LODE (1985) i les van regular sengles lleis del Parlament de Catalunya.

### L'ADEQUACIÓ A LA REFORMA EDUCATIVA (1987-1995)

La Generalitat, d'acord amb el Ministeri d'Educació, impulsà l'any 1986 l'experimentació d'un model propi de sistema educatiu —fonamentalment d'ensenyament secundari. Tot i que el resultat final d'aquesta experimentació havia de quedar subsumit dins de la futura LOGSE, el cert és que el procés va demanar un seguit de canvis en l'estructura interna de l'administració educativa de la Generalitat. Novament, l'any 1987 es van tornar a separar, d'una banda, els òrgans directament responsables de l'ordenació educativa —però distingint només entre la Direcció General d'Universitats i una altra direcció de nova creació per a tots els ensenyaments no universitaris: la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, que passava a tenir competències sobre tots els nivells—; d'altra banda, les altres direccions generals més relacionades amb els serveis educatius, la gestió i l'administració del sistema, i concretament les direccions generals de Promoció i Serveis Escolars, la de Gestió del Professorat i Centres Docents i la d'Arquitectura. El gran avantatge d'aquesta nova organització, pel que fa a la preparació i l'experimentació, era i és també la seva gran debilitat: la concentració en una única direcció general —Ordenació i Innovació Educativa— de tots els aspectes relacionats amb l'ordenació educativa de tots els nivells no universitaris. Aquesta estructura encara s'havia de retocar dos cops més, sempre adduint raons relacionades amb les necessitats de la reforma educativa en curs, i coincidint amb canvis de conseller.

Així, en primer lloc, el 1989 va desaparèixer la Direcció General de Promoció i Serveis Escolars —que va esdevenir un servei dins de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa— i es va crear una nova direcció general, la de Planificació Escolar, a la qual es van assignar totes les funcions relacionades amb la planificació dels canvis que s'havien d'introduir als centres educatius com a conseqüència de la implantació de la reforma educativa. Aquesta direcció general va reprendre els treballs del Mapa Escolar de Catalunya, un dels punts més conflictius i difícils de l'actuació política del Departament d'Ensenyament durant aquells anys. Una segona modificació important va ser la configuració definitiva de les delegacions territorials del Departament —antics serveis territorials— i l'atorgament als seus titulars d'un paper fonamentalment polític —de representació del Departament en el territori respectiu—, a més de mantenir la responsabilitat de la gestió. Les delegacions van continuar essent en nombre i denominació les mateixes d'abans: Barcelona I ciutat, Barcelona II comarques, Baix Llobregat-Anoia, Vallès Occidental, Girona, Lleida i Tarragona. Final-

ment, el mateix Decret 222/1989, de 12 de setembre, va crear un nou òrgan territorial —les oficines territorials—, concebut com una extensió de la delegació corresponent que té responsabilitats de gestió i que sovint s'ubica en un gran municipi relativament allunyat de la seu central de la delegació o bé amb prou pes específic dins del territori de la delegació.

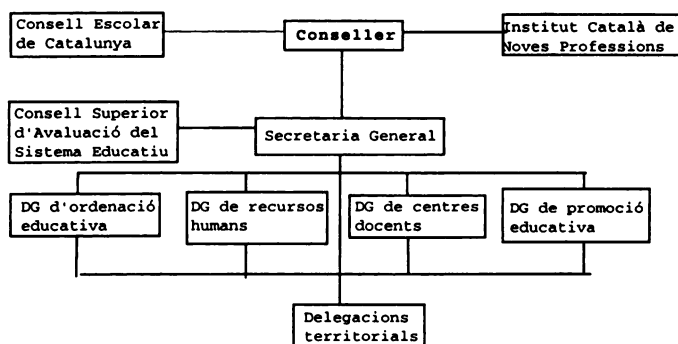
En efecte, la reforma administrativa de 1989 es va basar, fonamentalment, en dues raons: la proximitat de la reforma educativa —una reforma, doncs, basada en la reforma— i una més gran flexibilitat en l'organització territorial:

«El procés de reforma educativa que s'ha engegat aconsella [...] realitzar algunes modificacions en l'estructura actual del Departament per tal d'adequar-la a les exigències derivades de l'aplicació i el seguiment de la reforma esmentada en l'àmbit territorial de Catalunya.

D'altra banda, cal donar la flexibilitat necessària a l'organització de les unitats d'àmbit territorial del Departament per tal d'acostar els serveis al major nombre possible d'usuaris, amb unes despeses moderades, de manera que no comporti fragmentació d'aquelles actuacions que requereixen una visió global dels òrgans amb competència territorial més extensa.»<sup>39</sup>

L'any 1995, la configuració administrativa del Departament d'Ensenyament continua essent, almenys pel que fa als grans òrgans de direcció, essencialment la mateixa que el 1989, tot i haver tingut una important remodelació el 1993 (Decret 57/1993, de 9 de març). Ara, un cop aprovada la LOGSE el 1990, la preocupació ja no és tant la planificació de la reforma, sinó més aviat la seva posada en pràctica. Per aquesta raó desapareix, en primer lloc, la Direcció General de planificació Escolar i, en segon lloc, també les de Gestió del Professorat i Centres i d'Arquitectura i Equipaments Educatius. En el seu lloc es creen les direccions generals de Recursos Humans i de Centres Docents. Finalment, es recupera l'antiga Direcció General de Promoció Educativa. Per tant, la configuració actual de l'administració educativa de la Generalitat és la que apareix al gràfic següent:

ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995)



39. Extret del preàmbul del Decret 222/1989, de 12 de setembre, de reestructuració del Departament d'Ensenyament.

La reforma administrativa de 1993, ara com ara la darrera, també es justifica, entre altres raons, per la reforma educativa, tot i que amb un llenguatge quasi bé críptic sobretot quan es diu que cal:

«[...] adequar l'estructura del Departament d'Ensenyament a les necessitats derivades de l'exercici de les seves competències, d'acord amb els criteris de racionalitat i eficàcia que haurien de permetre una especialització més gran i alhora una actuació coordinada entre les diferents unitats d'actuació, amb la finalitat d'aconseguir la implantació eficaç del sistema educatiu.

Així mateix, la progressiva implantació de la reforma educativa [...] fa necessari adequar l'estructura de les unitats directives del Departament a les noves necessitats generades per la reforma, tant pel que fa a l'adequació dels centres docents com a la implantació dels ensenyaments de règim general i de règim especial que configuren el nou sistema educatiu.»<sup>40</sup>

#### CONSIDERACIONS FINALS

Hi ha diferents raons que poden contribuir a explicar per què les formes i els usos de l'administració educativa a Catalunya no són substancialment diferents dels que caracteritzen el Ministeri d'Educació i Ciència:

- 1) La primera raó és el pes de la tradició heretada de l'Administració central, l'anomenat *llast* administratiu.
- 2) La segona raó és que la dependència que en molts àmbits del sector educatiu encara existeix respecte de l'Administració central afavoreix que es busqui un cert efecte de rèplica, precisament amb la voluntat de tenir sempre un interlocutor propi, de l'Administració autonòmica, enfront de l'interlocutor de l'Administració central.

D'acord amb això, fóra políticament convenient de reproduir o replicar, almenys *grosso modo*, l'estructura i l'organització de l'Administració central. Finalment, hi ha sens dubte una raó política. Un dels principals defectes de l'Administració catalana actual continua essent el seu elevat centralisme, i aquest defecte no és degut només al llast heretat, sinó que obeeix també al desig d'exercir d'una manera centralitzada el poder sobre el sistema educatiu.

No hi ha dubte que si, a principis dels anys vuitanta, la finalitat consistia a governar i gestionar el sistema educatiu amb la perspectiva d'introduir-hi canvis substancials —com ho ha estat la normalització lingüística o la reforma—, o bé de fer-hi inversions molt importants —com ho han estat les noves construccions escolars o els programes de dotacions informàtiques—, no hi ha millor model administratiu aplicable que el centralitzat. La qüestió és si aquest model encara és sostenible, sobretot quan les tendències actuals apunten a un augment notable de l'autonomia dels centres docents i quan, alhora, s'afirma políticament la conveniència de reforçar una estructura política i administrativa del territori més respectuosa amb la diversitat comarcal del país.

40. Del preàmbul del Decret 57/1993, de 9 de març, de reestructuració del Departament d'Ensenyament.

## L'AUTONOMIA I LA GESTIÓ DE CENTRES ESCOLARS

*Albert Sangrà\**

Comença a ser realment un tòpic dir que l'ensenyament no funciona. Aquesta afirmació s'analitza des de perspectives força diferents. D'una banda, ho diuen els pares; de l'altra, ho diuen sovint els ensenyants; ho diu també l'administració, segons com. Alhora, però, veiem que aquesta afirmació no obté la mateixa consideració segons quin sigui el grup social que ho marca.

S'han fet alguns estudis —a la Societat Catalana de Pedagogia se n'ha promogut un— sobre la dimensió social dels ensenyants, en els quals es mostra com, si bé la societat afirma admetre el reconeixement de la tasca social dels mestres, no la veuen reflectida en el conjunt de la comunitat escolar (pares, alumnes, etc.). En el que sí que acostuma a haver-hi acord és a dir que, d'una manera permanent, l'ensenyament està en crisi. Per tant, pensar que funciona o no depèn de la perspectiva de cadascú, però l'afirmació que està en crisi, m'atreveria a dir que és un tòpic que s'acostuma a utilitzar. Òbviament, hem d'entendre que un projecte entra en crisi quan no obté els objectius que d'antuvi s'havia plantejat. En conseqüència, hauríem d'analitzar quins són els objectius de l'ensenyament perquè puguem afirmar que no els aconsegueix i que, per tant, entra en crisi.

De fet, crec que no hi ha una resposta gaire clara a aquesta pregunta perquè, quin és, en realitat, l'objecte del nostre sistema d'ensenyament? La perpetuació, com alguns mantenen, del mateix sistema social? O potser la seva transformació posterior a través d'aquesta acció educativa? Segurament trobaríem defensors d'una posició i de l'altra. En qualsevol cas, aquestes qüestions, que pertanyen més aviat a l'esfera del coneixement de la filosofia de l'educació, serien objecte d'una altra anàlisi diferent de la que avui ens toca fer. Si jo ara m'hi refereixo és perquè em serveixen per argumentar que apareix un nou paradigma emergent, el de la qualitat, que comporta en si mateix alguns dels objectius als quals em referia anteriorment. Es tracta d'objectius que deixen de ser filosòfics, a desgrat nostre, per convertir-se en molt més pragmàtics, elements més fàcils de quantificar, que fan que aparegui la necessitat d'un constant mesurament de les tasques educatives i l'estudi i l'emergència d'indicadors que cerquen un model qualitatiu òptim per poder ser desenvolupat.

\* Text de la intervenció de l'autor en què resumí els resultats de la recerca sobre aquest punt (27 de maig de 1995).

En aquest sentit, només cal que ens remetem al primer document que, de fet, ha generat tot aquest debat posterior dins la Societat Catalana de Pedagogia, titulat: «Debat sobre alguns problemes actuals de l'ensenyament als Països Catalans», que ha estat elaborat pel doctor Pere Lluís Font. Allà ja s'anunciava que, dels tres principals problemes de l'ensenyament als Països Catalans, el primer era la qualitat, i s'afegia que, en certa manera, inclou els altres.

En el document esmentat, publicat per l'Institut d'Estudis Catalans, s'assenyalava que la qualitat de l'ensenyament, i ensem amb la de la docència, es mesurava bàsicament per l'anomenat fracàs escolar. No obstant això, també es deixava intuir que el poc reconeixement de la tasca dels mestres i l'escepticisme davant la nova reforma educativa influïen decisivament en la valoració d'aquesta qualitat. Ara mateix ens trobem que, en molts centres, l'arribada del nou sistema educatiu està causant actituds absolutament reactives en els mateixos docents.

Més important és, però, que el doctor Font en aquest treball manté que la qualitat de l'ensenyament i la docència no és un afer individual i exclusiu del professor, sinó que hi intervenen altres factors: la infraestructura, l'organització, l'adequació dels programes, l'equipament de suport, la ràtio professor-alumne, la motivació i les expectatives de l'alumnat, etc. Per tant, l'organització, la direcció i la gestió de l'escola són elements que contribuiran d'una manera fonamental a l'augment de la qualitat de l'ensenyament.

Com influeix la direcció i l'estil de la gestió en l'assoliment de cotes de qualitat educativa? Caldria partir de la base que es fa molt difícil d'obtenir una definició total i objectiva del concepte de qualitat d'ensenyament, tal com ja indicava l'OCDE l'any 1991 en un dels seus informes.<sup>41</sup> No obstant això, és evident, i coincideixo amb el doctor Font, que l'organització —per tant, la direcció i la gestió dels centres escolars— influeix d'una manera decisiva en aquests posteriors assoliments de cotes de qualitat. Fóra important, però, destacar, per la seva significació, que la direcció escolar no apareix gairebé mai en les freqüents peticions de millora de la qualitat, que sovint sostenen algunes organitzacions educatives. I això sí que em sembla que pot ser més preocupant. Acostuma a ser així perquè en el fons interessa, o almenys a mi m'ho sembla, una direcció feble, manipulable. Per tant, en la negociació no entra aquest ítem i assistim a la formació d'una fal·làcia: la qualitat només és possible amb més diners i el director no és un element que pugui contribuir decisivament a augmentar aquesta qualitat. Particularment, ja els he dit que no comparteixo gens aquesta tesi sinó més aviat la contrària, és a dir, que l'augment de la qualitat passa per millorar la condició dels equips directius en els centres escolars.

Però, quina és ara aquesta situació? M'agradaria ser breu i analitzar-la una mica per sobre i que després, vostès mateixos poguessin ampliar-la amb l'experiència que cadascú té sobre la funció directiva en les institucions escolars.

La funció directiva en els centres està actualment molt malmesa. La tasca que exerceix no té una consideració important. A l'escola pública hi ha dificultats enormes per aconseguir que es presentin candidats quan es convoquen eleccions als equips directius. Els motius són diversos. Primer, perquè en els àmbits educatiu i professional hi ha la certesa que no cal la direcció. Òbviament, aquest pensament no es verbalitza, però està implícit en moltes de les ac-

41. Que posteriorment es va publicar amb el títol de *Escuelas y Calidad de enseñanza*.

tituds que trobem en les institucions escolars, especialment —ho repeteixo— en el sector públic. Això fa que, d'entrada, s'infravalori el rol que té la direcció en la consolidació d'un projecte educatiu.

Però hi ha altres motius més estructurals: el model de director que va imposar la LODE tenia una base encomiable i, en principi, entusiàstica. Era no solament un model democràtic, sinó també molt participatiu. Però el temps ens ha demostrat que fins i tot les millors idees tenen un període de vigència i que, habitualment, degeneren, mitjançant la pràctica, en resultats diferents dels que en els seus orígens s'esperaven, de manera que el que podríem anomenar director segons la LODE és ara una persona feble, sense autoritat al centre que, de vegades, assumeix la direcció per pur compromís, i al qual la manca d'autoritat i la manca afegida de poder per desenvolupar realment projectes engrescadors i autònoms fan que la seva funció es converteixi en una tasca monòtona, grisa, sense cap possibilitat innovadora —tret d'aquells centres on l'equip de professorat ja viu immers en una dinàmica positiva, constructiva i de desenvolupament de projecte educatiu. N'hi ha, d'aquests centres. No vull dir que no existeixin centres educatius on la direcció sigui efectiva, l'equip directiu funcioni bé, es coordini bé amb la resta de l'equip docent i s'assoleixin els objectius. S'ha d'entendre que, en tot cas, estem analitzant una situació més o menys generalitzada, però òbviament hi ha molts casos diferents. Lamentablement —i per bé que alguns membres de la comunitat educativa s'entestin sovint a dir el contrari—, aquests centres són, encara, una immensa minoria.

A la manca d'autoritat i de poder s'afegeix la manca de formació específica dels docents per exercir la tasca directiva. Aquest és un dels llasts que més contribueixen a la situació actual de la direcció escolar. Un altre és el que jo anomeno el component coactiu del sistema actual de selecció que s'exerceix sobre els directius en actiu. Són escollits pels seus companys, que són els qui els hauran de tornar a votar i, en cas contrari, els qui els dirigiran si ells deixen la funció, amb la qual cosa, determinades decisions necessàries costen molt de prendre, pel sol fet de pensar en els posteriors efectes secundaris.

Per tant, ens trobem amb un equip directiu que molt sovint no prendrà aquelles decisions que consideri les millors per al centre, perquè diferents —permetin-me l'expressió— *lobbies* de poder dintre mateix de l'equip docent no li ho permetran, si no volen córrer el risc que posteriorment en passin comptes.

D'altra banda, hi ha més problemes col·laterals externs que afecten la gestió dels centres. Hi ha qui diu, i no sense raó, que l'administració educativa també té un paper coactiu en la direcció escolar. Actualment, i pel que fa al sector públic, el director d'un centre es troba situat enmig d'un incòmode entrepà: l'administració li diu que ell és el seu representant al centre i, com a tal, ha de fer complir la normativa, exercir de cap de personal, etc. L'altre tros de pa d'aquest entrepà és el claustre de professors. Per a ells també és el seu representant, en aquest cas davant l'administració, amb la qual li demanen sovint que s'enfronti.

Aquesta situació col·loca el director en una esquizofrènia permanent. No se sap ben bé de qui és representant, davant de qui i de què, cosa que li impedeix autoafirmar la seva funció i li crea sovint un complex permanent de malestar, d'inacció, que només es tradueix en una queixa permanent, que sovint no sap molt bé a qui dirigir. Molt sovint pots parlar amb directors

que es queixen de la seva situació, però quan els preguntes com poden resoldre-la, en el fons no saben qui és el culpable perquè, és clar, són membres de molts col·lectius alhora. Representen l'administració, però alhora els seus companys; també els pares els demanen que siguin realment els representants de l'escola, cosa que lògicament també són. Tot això situa el director en un lloc difícil, incòmode, quan, segurament, en el fons, el seu objectiu era educar i no fer una tasca directiva. Això no passa tant en el sector privat, malgrat que tampoc no gosaria dir que no passi. Al cap i a la fi, és la titularitat que nomena el director, el qual s'investeix d'autoritat. Amb tot, tampoc no és la panacea, ateses les dificultats que, de vegades, tenen molts directors per dissentir de la titularitat. Aleshores la solució és relativament més senzilla.

Aquesta seria fins aquí la situació, segons la meva opinió, i encara que podríem ampliar cadascun dels punts que hem esmentat, m'agradaria que ho deixéssim per al col·loqui. A banda de tot això, i en aquesta situació, apareix una nova llei, la LOGSE, que introdueix d'una manera explícita, per primer cop, el terme *autonomia* en referir-se a la gestió dels centres. Lògicament, autonomia significa autogovernar-se. I si algú s'ha d'autogovernar cal que tingui algun equip, alguna persona que pugui fer-ho i que estigui capacitada per a fer-ho. A la LOGSE apareix el concepte d'autonomia bàsicament amb tres adjectius. A l'article 2 ens parla de l'autonomia pedagògica, dins els límits establerts per les lleis. A l'article 57.4 ens diu que «les administracions fomentaran l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres», i al 58.2 estipula que «els centres disposaran d'autonomia de gestió econòmica en els termes establerts a les lleis». No obstant això, a l'hora de la veritat, l'única autonomia real de què els centres disposen actualment és la pedagògica, l'adaptació del currículum, el nivell corresponent de concreció del centre.<sup>42</sup> Cal destacar que l'autonomia, malgrat tímids intents,<sup>43</sup> gairebé continua sense desenvolupar-se; es corre el perill que la LOGSE es quedi únicament en una declaració d'intencions, com ja ha passat altres vegades.

Penso, per tant, que s'hauria de donar més autonomia. Em sembla que disposar de més autonomia és un exercici d'autoritat i de poder, però també de responsabilitat. I quan es descentralitza i existeix una veritable delegació de responsabilitats, la maduresa de la gestió del centre creix ràpidament.

L'augment d'autonomia permetria que els centres guanyessin en maduresa, en qualitat de la gestió, en eficàcia i, per correspondència, en qualitat de l'ensenyament. La major part dels centres educatius actuals són grisos i en aquell centre on distingim els colors es tracta, amb tota seguretat, i salvant honroses excepcions, d'un centre de titularitat no pública. La LODE va encunyar el terme *caràcter propi* per definir, precisament, un estil especial, distintiu d'algunes escoles. L'augment de l'autonomia dels centres, orientant la gestió cap a la qualitat, hauria de permetre fer centres diferents, no uniformes, amb personalitat pròpia.

Però també és cert que la responsabilitat comporta el rendiment de comptes. Més autonomia significa, lògicament, més feina. Els docents estan saturats i infravalorats per la societat. No els atrau pas la idea d'haver de treballar més, únicament per gaudir de personalitat pròpia. A més, resulta més senzill, i a la llarga més rendible, demanar i exigir a l'administració.

42. El projecte educatiu, projecte anual i d'aula (la programació).

43. L'autonomia organitzativa, que en alguns llocs comença a funcionar i, sobretot, la de gestió econòmica.



Amb tot, però, no es pot culpar els docents d'una actitud que és comprensible. Ningú no els ha donat formació, com ja hem insinuat abans, per desenvolupar aquestes responsabilitats al més alt nivell. Per tant, el docent accepta i vol augmentar la seva autonomia pedagògica, però sovint prefereix no fer gaire més soroll amb la resta.

Aquesta em sembla que és la situació que estem vivint. Tot seguit proposaré algunes idees —les deixo anar perquè després en parlem— sobre quins són els reptes envers el futur i com podríem tractar el problema i intentar resoldre'l.

Crec que el primer element fonamental seria canviar la legislació. La LODE ja no serveix. Per més que s'ha intentat, la LOGSE no quadra estrictament amb el que la LODE explicita. Molta gent ha volgut veure que la LODE era una llei d'organització i que ara la LOGSE la complementa. És allò que en castellà diuen *querer rizar el rizo*. És realment difícil.

Ara, amb el projecte de llei presentat a les Corts, de participació, avaluació i qualitat educativa, s'intenta esmenar la plana de la LODE; però permetin-me que expressi la meva convicció que encara és només un pedaç. Substancialment crec que no canvia gaires coses, encara que no puc negar que és un petit pas més i que, per tant, hi estic d'acord. Però no crec que solucioni els problemes que he esmentat al començament. Penso que cal una llei que modifiqui la LODE i que s'ha de ser valent i no tenir por a canviar les lleis. Les lleis no són immutables. Amb el temps es queden obsoletes i convé modificar-les. Per a mi, això és sa i bo, i no nega ni perjudica que la llei, en els seus orígens, estigués ben feta ni mal feta, sinó que simplement considera que s'ha d'adaptar als temps. Probablement, l'esperit democràtic, exemplificat en l'acte d'elecció del director, no cal que es modifiqui. S'ha d'evitar l'entorn: els requisits per accedir-hi, el perfil que cal demanar, la formació prèvia mínima, el projecte de direcció, la durada, la reelecció, la reincorporació a una altra escola; en resum, la professionalització de la tasca directiva.

El darrer element que he esmentat, doncs, és la professionalització, un aspecte que acostuma a preocupar per diferents motius. Molta gent desenterra el fantasma de l'antic cos de directors. I és comprensible. Aquell cos va tenir una significació molt concreta, pels moments que es vivien i per les funcions que els directors d'escola exercien en aquells moments; però hi ha alternatives més flexibles que ens acosten a la professionalització. Per exemple, el desenvolupament habitual de la funció en escoles diferents a partir de projectes. De fet, la inspecció ja funciona d'una manera semblant a un cos, tot i que no ho és. Una possibilitat seria, per exemple, importar aquest model a la direcció. A més, en altres països existeixen des de fa molts anys cossos de directors. En alguns llocs funcionen bé, en altres no tant. Però, en tot cas, no vol dir que tenir un cos de directors sigui sinònim d'encertarla, o al contrari.

Un segon element pel qual crec que hauríem d'apostar d'una manera molt forta és la formació prèvia a la direcció i que aquesta tingués un nivell universitari. No ho entenguin com una recriminació perquè tot el que es faci val; però preparar-se per dirigir una institució escolar no s'hauria de fer en un curs de quaranta hores, sinó que hauria de ser molt més, un curs molt més aprofundit, que capacités i habilités per poder desenvolupar la direcció d'una manera ferma i coherent.

Adés parlant amb un company esmentàvem el que es deia a l'octubre a la Universitat Tècnica d'Estiu, quan s'exposava el model que s'havia aplicat a la sanitat per als gerents, per als directors d'institucions sanitàries, etc. Potser també hauríem de tendir cap a aquest tipus d'estructura i, per tant, sobretot, cap al tipus de formació necessària per desenvolupar una estructura semblant. L'aposta de la formació prèvia per accedir a la direcció em sembla bàsica. No crec, i em sembla que expresso el que molta gent pensa, que qualsevol persona que estigui exercint la docència serveixi i estigui capacitada per a desenvolupar una tasca directiva. Com tothom sap que tampoc qualsevol metge no està capacitada per a dirigir un hospital i no per això deixa de ser un molt bon metge; com tampoc no deixarà de ser un molt bon docent en el cas que no tingui aquesta capacitat. Crec que hauríem de separar una cosa de l'altra i no voler fer veure, com a vegades ens passa, que quan dius a algú que no serveix per a ser director li estàs dient que és un mal docent. No és un mal professional; en tot cas hi ha persones més capacitades per a unes funcions que unes altres.

Un segon nivell de formació, que caldria desenvolupar bé, seria la formació permanent i especialitzada per a la tasca directiva. Aquí sí que podríem anar introduint els cursos curts, concrets, molt especialitzats en àmbits determinats, una formació enfocada a les funcions i a les necessitats que tenen els directius d'escoles. Algú podrà dir: «És que estem parlant del director individualment.» No necessàriament. Això pot anar enfocat a tot l'equip directiu. No estic parlant només d'òrgans unipersonals, perquè aquí no hem explicat, i no m'agradaria haver-ho de fer, quin és el millor model, un model col·lectiu, un model d'equip, un model unipersonal. Segurament, ho podríem discutir molt. Però, en qualsevol cas, és clar que s'ha de reforçar fonamentalment l'autoritat, el poder i la formació dels equips directius en general.

Un altre element important seria que aquesta formació fos un requisit indispensable per poder accedir a la direcció, i, a més, que fos una formació democratitzada; és a dir, que hi hagués un accés fàcil per a poder-la desenvolupar. No es tracta, com a vegades ens ha passat, que una persona que ha d'accedir a la direcció d'un centre només pot formar-se si hi accedeix; mentre que, en canvi, algú amb capacitat i voluntat no té possibilitat de formar-se en aquesta funció. Em sembla que estem parant els peus a gent que potser ens resoldria un dels problemes que he esmentat abans, com és el fet que ningú no es vol presentar a director. Estic convençut que molta gent no ho vol fer pel repte personal que li suposa i perquè, honestament, pensa que no està prou capacitada per a exercir aquesta tasca, encara que tindria la voluntat, sovint, de fer-ho.

Per tant, necessitem un canvi de legislació, un canvi en la formació i, sobretot, un canvi d'enfocament, una anàlisi profunda de la formació que cal per a exercir tasques directives. Finalment em sembla que caldria trobar fórmules de gestió noves i imaginatives.

Segurament el model que tenim, com he dit abans, no ens serveix tal com està. Hauríem d'imaginar coses noves. Jo en deixo anar algunes —n'hi ha de meves i d'altres que ha dit altra gent; per tant, no em vull penjar cap medalla, ni de bon tros.

Pensem en una direcció professional, fins i tot, en una delegació de les funcions. Pensem en un director pedagògic i un gerent a l'escola. Pensem també en aquesta possibilitat. S'intueix que l'administrador pot anar per aquí, però jo no n'estic convençut encara, perquè curiosament he vist que cada vegada que la figura de l'administrador surt en una llei, el legisla-

dor procura mullar-se tan poc com pugui. I ara, en aquest projecte de llei que és a les Corts hi ha un article concret que en parla, on torna a dir que en el seu moment ja es determinarà quin és el perfil i la formació per als quals es capacitarà un administrador. O sigui, continuen sense dir-nos-en res. Potser aquesta pugui ser una solució. En tot cas, només adverteixo que molts directius escolars consideren l'administrador com un administratiu. A mi em sembla que aquesta no seria la solució i que, en tot cas, n'hauria de ser una altra.

Un dels problemes amb què es troba un equip directiu en una escola és que no té ni capacitat ni potestat per a la contractació laboral, cosa que té amb molta més mesura un director d'escola privada, concertada o no. Crec que cal solucionar aquest problema. És a dir, és possible dinamitzar un equip docent que no funciona; però també hi ha casos en què això no és possible de cap manera, perquè probablement les persones que hi ha a l'equip no són les més adequades per portar a terme un projecte educatiu.

Per tant, no sé si la paraula, agosarada o no, seria la de la llibertat contractual o, en tot cas, caldria una mobilitat més gran i més possibilitats, que els mateixos directors tinguessin accés als perfils dels professors que han d'anar a parar als seus centres, amb la qual cosa poguessin expressar el seu parer, en el moment de la selecció de professorat.

Per tant, cal també una certa autonomia en la selecció de recursos humans. Crec que això entraria en l'àmbit de l'autonomia organitzativa, però ningú no l'ha especificada com a tal.

Sóc partidari també de concedir més autonomia en la gestió inversora i de dotació econòmica. Crec que els directors han de començar no solament a gestionar material, sinó també possibilitats d'inversió, i de treure més profit del que es treu fins ara de les dotacions econòmiques. Això lliga també amb l'aplicació d'auditories externes. Quan tens més responsabilitats i has delegat més funcions, té una certa lògica que hagi de passar comptes al final. Hauria de ser paral·lela una cosa amb l'altra. En tot cas, i només com un apunt, això comença a funcionar als Estats Units: hi ha moltes escoles públiques que ara són auditades per empreses externes que, a més —i això pot ser molt discutible i, en tot cas, criticable—, no tenen res a veure amb l'entorn educatiu, sinó que són empreses auditores que es dediquen a aquesta feina.

S'hauria de promoure també que els pares poguessin elegir el centre. Per fer això cal més informació; per tant, directius que poguessin tirar endavant publicitat amb estàndards avaluatius. Jo sé que, en aquest sentit, el Consell Superior d'Avaluació del Departament d'Ensenyament intenta marcar uns determinats estàndards uniformes per a totes les escoles que després es poden mesurar i que, a més, s'equiparin a escala europea.

No sé fins a quin punt s'aconseguirà; en tot cas, hi ha l'intent. Fóra molt bo que es pogués fer i que, com a mínim, hi hagués un estàndard que ens permetés com a pares poder escollir segons uns indicadors determinats.

Hauríem d'introduir criteris de gestió en les escoles. Allò que té de bo l'escola privada es podria introduir a la pública; però també m'atreviria a anar més enllà i dir que l'escola privada potser també podria introduir criteris públics en alguns aspectes, cosa que també fóra bona.

I aquí va també una altra proposta: la concertació de centres de titularitat pública. És a dir, la cessió de la gestió de la titularitat del Departament d'Ensenyament a fundacions pri-

vades coformades, per exemple, per consells comarcals, empreses, etc., en una zona determinada per tal que poguessin gestionar les escoles i l'ensenyament d'aquella zona. D'aquesta manera, podrien respondre justament a les seves pròpies necessitats, amb la qual cosa, a més, alguns dels punts que he comentat abans serien molt més fàcils d'introduir mitjançant formulacions jurídiques privades. Amb això no estic defensant la privatització dels centres, que quedi clar; en tot cas, ho explicito perquè aquestes fundacions podrien estar perfectament participades, en la seva majoria, per organismes públics.

L'últim punt amb què m'agradaria acabar és lligar una mica tot això que acabo de dir, amb l'estudi que estem intentant desenvolupar des de la Societat Catalana de Pedagogia i que es titula *Bases per a un sistema d'ensenyament nacional català*.

Cap als anys trenta es coneixien famosos pedagogs catalans i encara avui seríem capaços de recordar-los, ja que són en la ment de tots. Dirigents d'escoles, persones que van portar a terme innovacions educatives importants, que eren famoses no sols aquí sinó més enllà de les nostres fronteres. Ara, els directors d'escola i els docents en general, per a la resta de la societat, són persones grises —no dic que ho siguin en realitat, ja sé que no ho són—, que no destaquen. Si ara demanéssim a algú que ens digués el nom d'algun director d'escola catalana que recordi, seria difícil que coincidissin gaires persones. Probablement en podries dir algun perquè el coneixes, però difícilment coincidiríem amb una, dues, cinc o deu persones.

Hauríem de tendir cap aquí. Hauríem de ser capaços de definir un model català d'ensenyament però, a més, un model català de gestió dels centres. Fóra important i, per fer-ho, caldria reclamar les competències exclusives i arribar, com a mínim, amb un esforç d'imaginació, fins al límit de les possibilitats que ens donen les plenes competències que ara tenim. Es tractaria de conformar un veritable sistema de gestió escolar català.

Voldria acabar pensant que això es pot fer amb valentia; plegant la legislació; que es pot fer amb formació i, sobretot, amb un projecte clar, i l'hem de tenir, i que es pot fer potenciant precisament els equips directius i les escoles que tenim a Catalunya.

## L'AVUACIÓ DEL SISTEMA ESCOLAR

### L'AVUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA POLITICA

*M. Carme Vidal\**

Voldria començar dient-vos que, en els darrers anys, com sempre ens passa —en el camp de la pedagogia segur que tots ens hem adonat d'aquest tema, perquè hi hem reflexionat plegats moltes vegades—, es parla molt de l'avaluació del sistema educatiu, del fracàs escolar, de la qualitat... És a dir, hi ha temes que es posen de moda i en aquest moment parlar de l'avaluació del sistema educatiu és una moda.

La primera vegada que vaig sentir-ne parlar va ser l'any 1990. Vaig fer un curs a París, a l'Institut Internacional de Planificació de l'Educació; en aquell moment els experts de diferents països de l'OCDE estaven treballant sobre aquest tema i tots teníem coneixements d'indicadors del sistema educatiu; per tant, era una qüestió molt actual. El meu primer contacte amb aquest curs va ser perquè s'estaven plantejant realment que les oficines de control i planificació del sistema educatiu quedaven, d'alguna manera, desfasades, i veien que sorgia amb força l'avaluació del sistema educatiu, una mica per contrarestar la mala imatge que el control i la planificació havien adquirit. Aquesta és la primera vegada que veig que s'està donant una avaluació global del sistema. Us dic, per tant, que és una visió molt personal. És a dir, per a mi, a partir d'aquest moment, penso que hi ha un acostament a un marc global del sistema educatiu.

Després he vist que s'han publicat articles d'unes jornades fetes a Barcelona el 27 i 28 d'octubre del 1994, amb Luis Romero, i en trobaríem d'altres en què es parla d'avaluació del sistema educatiu. Moltes vegades trobem diferents opinions i definicions, quan fan avaluació de programes o de rendiments. És a dir que ara, de qualsevol cosa en diem avaluació del sistema educatiu. Jo voldria posar damunt de la taula aquesta qüestió, perquè penso que és important que ens posem d'acord sobre què volem dir. Es tracta d'un problema amb el qual ens trobem un munt de vegades. Com us deia, parlem de qualitat, i si vinguéssiu al Parlament sentiríeu parlar els polítics de qualitat i us preguntarien: «Què vol dir això?» Parlaven també de fracàs escolar, i què és això? Sempre tenim un problema important de manca d'acord amb el vocabulari. Ens falta la recerca de consens, és a dir, el debat entre professionals.

\* Intervenció de l'autora feta el dia 27 de maig de 1995.

Com en molts altres aspectes, cal buscar consens. Recordo que quan es parlava, per exemple, d'escalas de control, de classificacions, cadascú deia la seva definició. Abans sorgia aquest problema. Ens caldria una visió global. Necessitaríem una citació molt bonica d'un científic, amb sàvies paraules, que ens digués com funciona tot; però és que això, en aquesta societat, no existeix. De vegades, buscant-ho ens perdem quan intentem posar-nos d'acord entre professionals. Posem-nos d'acord: per a nosaltres, *qualitat és això* i *fracàs és allò* altre i mentre funcioni ens va bé, i si no ens hi va, ja ho corregirem; però posem-nos d'acord. Stevens ens parlava d'intentar buscar convenis de llenguatge; manquen convenis de llenguatge per tirar endavant. Aquesta —ja ho dic— és la primera vegada que sento parlar d'avaluació i sistemes educatius, però hi ha altres articles que en parlen. És una pràctica que té precedents llunyans en el món grec i oriental, i més cap aquí en el reformisme il·lustrat i en l'avaluació dels serveis públics que, esporàdicament, es van anar efectuant en el segle XIX a Anglaterra i els Estats Units. És a dir, té els orígens en el món grec i oriental i també en les crisis. Per tant, cal entendre que amb paraules realment podem dir moltes coses, però que a vegades costa saber què diem.

Situats en aquest punt, us he plantejat una sèrie de premisses que crec que hauríem de discutir per veure si són vàlides quan parlem d'avaluació del sistema.

La primera és que s'ha de partir d'una filosofia de base, relacionada amb uns principis ètics fonamentals. Em va agradar molt un article del Consell d'Europa que deia que, realment, si els professionals féssim aquests esforços, parléssim amb pares i polítics, i féssim una taula rodona intentant posar-nos d'acord sobre el que realment ha de pretendre el sistema educatiu, no ens costaria gaire. Ells deien: «Hem d'intentar que els infants siguin lliures, que siguin solidaris, que siguin creatius.» Eren cinc o sis coses. Podríem retrobar aquest article i segur que les podríem detallar. Podríem fer un debat i preguntar-nos què volem a Catalunya, quins són els principis ètics que haurien d'imperar a l'escola. Se sap que un nano que és creatiu, que és crític, s'ha d'adaptar a la societat, però per millorar-la ha de ser-hi crític. Això ho sabem, i també que perquè tingui una vida satisfactòria ha de tenir autoestima. Hi ha cinc o sis coses molt bàsiques. Diríem que són principis ètics fonamentals sobre els quals no ens costaria gaire posar-nos d'acord. Caldria debatre-ho, però ens hi podríem posar d'acord. Per això demanava aquesta filosofia de base quan parlem d'avaluació de sistema. En l'últim seminari que va tenir lloc a Barcelona, en què participaven experts de l'OCDE —em sembla que hi havia persones d'aquí que hi eren presents—, entre ells gent del National Institute of Education, del Consell d'Europa, i del Consell Superior d'Avaluació i de l'Institut Nacional de Qualitat Educativa de Madrid, es parlava sobre la filosofia que volem, la d'Orwell —la de *Món feliç*—, que vol controlar realment tot el que es fa a la societat, o la del *Petit príncep*, que vol sentiments, que pretén, en definitiva, que la gent sigui feliç.

Penso que es tracta d'una qüestió prèvia abans de parlar del sistema, perquè tots sabem que les avaluacions condicionen el que es fa. Tots hem tingut l'experiència, i és una cosa que es diu arreu, que l'avaluació de selectivitat ha condicionat el COU. I si fem proves externes en els centres i hi anem a fer unes proves de matemàtiques, allò serà el que potenciaran els

professors l'any que ve; i si les fem de llengua, doncs l'any que ve potenciaran la llengua. Per tant, s'ha d'anar amb molt de compte, quan ens posem en el centre, pensant-ho gent externa i des d'elements externs. Hem de tenir present que estem condicionant allò que pares i professors valoraran. Com deia, això ha de ser una idea prèvia.

Després, una altra qüestió que també m'agrada esmentar, perquè penso que, teòricament, ja s'està d'acord amb l'avaluació, és que sempre es lliga l'avaluació de programes, del sistema educatiu en general, a la presa de decisions; però a mi m'agrada afegir-hi, perquè també hi ha molts autors que ho diuen, presa de decisions que serveixin per millorar. No té sentit que anem a un centre a avaluar i que no sapiguem per a què ha de servir i que no serveixi per millorar d'una manera real. És a dir, si anem a avaluar i després allò es queda en un calaix, generem unes expectatives que més endavant no s'acompleixen. Per tant, penso que realment són passes endavant mentre l'avaluació del sistema es vinculi a la millora del sistema.

Un altre aspecte d'aquesta mateixa línia el vaig escoltar per primera vegada al professor Joan Mateu, i és que no es pot avaluar el sistema educatiu com una cosa que fa el Consell Superior d'Avaluació o un organisme extern, si no som capaços —és evident que hi ha d'haver institucions pensants i organismes pensants— tots plegats de generar aquella anomenada cultura avaluativa. Si no som capaços d'implicar-hi el professorat, si no som capaços d'implicar-hi la gent que realment ha de col·laborar en aquesta avaluació i de fer-los veure que el seu únic objectiu és millorar, no ens en sortirem perquè, encara que l'avaluació es vincula a la millora, el terme avaluació arrossega molta càrrega negativa. No podem anar al centre i parlar d'avaluació, perquè els nois i noies, i moltes vegades els professors, encara l'utilitzen com a notes i com a sanció del que realment està passant. Aquest és el concepte al qual per desgràcia encara s'associa l'avaluació. Per tant, penso que calen esforços previs per vincular l'avaluació del sistema educatiu a la millora i generar aquesta cultura avaluativa que, com us deia, esmenta en Joan Mateu.

D'aquestes premisses, n'hi ha una altra que vaig trobar a l'Institut Nacional de Planificació de la UNESCO, i va ser quan per primera vegada vaig veure una visió global del sistema i, per tant, vaig pensar: no és avaluació de programes, no és avaluació de centres, no és avaluació de rendiment allò que necessitem —en aquesta recerca de consens que us deia—, sinó que cada sistema educatiu que vol fer una avaluació de sistema es plantegi aquesta filosofia prèvia i que, per tant, sorgeixi un debat entre els professionals on surtin a la llum els àmbits en els quals l'avaluació vol incidir, i que totes aquelles altres actuacions com ara l'avaluació de rendiment o una avaluació d'un programa determinat, hi encaixin. S'ha de tenir, doncs, una visió global del sistema educatiu. El que vaig veure i en el que he treballat —però que penso que valdria la pena debatre-ho i que s'hauria de treballar molt a fons— tenia quatre o cinc àmbits; un era el de les necessitats, és a dir, quines són les condicions mínimes en què han d'estar escolaritzats els nens. Les coneixem? Per exemple, tenim un decret que ens indica les condicions que han de tenir els centres. És un nivell elemental, però si realment, com a organisme que ha de fer una avaluació, existeix una normativa que diu quines condicions ha de tenir el centre, algú hauria de controlar si els nens estan escolaritzats en aquestes condicions i ens hauria d'indicar què ens falta i què ens sobra i, per tant, vetllar perquè segura-

ment les necessitats d'un barri no són les mateixes que les d'un altre. Aquest seria un primer nivell que, com dic, és molt elemental, però que caldria controlar. Quan això ho tinguem controlat, alhora, podríem treballar en allò que ells en deien «accés». L'accés seria preguntar-nos quants nens i en quin moment entren en aquestes condicions. Per exemple, quants nens tenim escolaritzats en aquestes condicions —això són taxes molt senzilles que ja fa l'Administració. Són nivells que s'han de tenir controlats per anar pujant a d'altres de superiors.

Un altre nivell que vaig trobar interessant i que, en principi, l'Administració no l'ha fet —s'ha fet parcialment però no com a visió global del sistema— és l'anomenada «eficàcia del sistema». És clar que l'eficàcia és molt discutible perquè, com ens passa sempre, no fem conèixer de llenguatge i uns entenem per eficàcia una cosa i els altres n'entenen una altra. Per a ells hi havia una eficàcia interna i una altra d'externa. L'eficàcia interna era la promoció dels nens dins el sistema. Per tant, es tractava de saber quants nens promocionen d'un curs a l'altre, i d'un nivell a l'altre, i quants repetidors tenim i quants en perdem pel camí. Segons la seva definició, un sistema és més o menys eficaç en funció del nombre de nens que acabin un cicle determinat dins els anys estipulats teòricament per fer-lo. Per exemple, si tenim la primària o hem tingut l'EGB amb vuit anys i amb vuit anys ens entraven cent nens, quants en surten al final? Seríem eficaços en la mesura que en aquests vuit anys traguéssim tots els nens; en la mesura que ens anem separant d'aquests cent que han entrat, som poc eficaços. Hi estem esmerçant uns recursos i perdem nens pel camí.

Per tant, són tres taxes molt senzilles. Ells en diuen de promoció, de repetició i d'abandonament. I fixeu-vos que el nivell és molt elemental. No sabem com ens surten els nens, no sabem quins continguts tenen, no sabem quina qualitat o quin rendiment tenen en cap matèria, però controlem un nivell, que és veure l'entrada i la sortida o la promoció per cursos. És un nivell encara molt elemental, però no sé si l'Administració se'l planteja; si més no, jo no ho he vist.

L'eficàcia externa, i continuem amb el tercer nivell —és a dir, el primer és la necessitat, el segon és l'accés, el tercer, l'eficàcia—, que tampoc no es fa en aquests moments, és l'encaix del sistema educatiu en el mercat de treball. És a dir, tenim uns nens que surten del sistema educatiu amb diferents nivells. En aquells moments era als catorze anys, ara, als setze, que és quan hi ha una primera sortida del sistema educatiu. Hi ha una segona sortida a secundària (a formació professional) i n'hi ha una tercera a la universitat o als nivells de diplomatura. En el moment que tinguéssim alumnes que surten del sistema educatiu, fóra bo que el mateix sistema es plantegés fer un mostreig i un seguiment del que passa en el mercat de treball; veure com s'hi està encaixant aquest sistema educatiu, per tal d'anar-lo corregint. És a dir, tota aquesta informació ha de servir perquè el sistema vagi evolucionant i es vagi modificant. Per tant, eficàcia interna —promoció dins el sistema educatiu— i externa —encaix en el mercat de treball. Estem en els tres primers nivells i aquests realment són controls en els quals no cal segurament gaire discussió; són coses molt elementals que em sembla que gairebé podrien funcionar soles si les estructuréssim bé i ens poséssim d'acord en allò que s'ha de controlar. Jo diria que només amb l'ordinador es podrien controlar.

Ara ve el més complicat: parlàvem d'adquisicions i parlàvem d'impacte. Les adquisicions conformarien el quart nivell. Per adquisicions s'entendria el que és rendiment. Nosaltes sa-



bem que en aquest moment hi ha nens que han obtingut el graduat escolar, però no tenim cap garantia de conèixer el que saben. Hi ha nens amb graduat escolar amb uns nivells baixíssims, d'altres amb graduat escolar amb uns nivells correctes, i nens que tenen el certificat que, potser, en segons quins centres, haurien aconseguit el graduat i, per tant, les notes escolars, el rendiment educatiu, està absolutament comprovat i no sols entre nosaltres. Hi ha estudis fets a Bèlgica i als Estats Units que demostren que les notes escolars són molt arbitràries, que hi influeixen molts factors i que, per tant, no ens podem refiar que un noi amb un determinat títol tingui un determinat nivell, quan en aquest nivell, com a persones externes o implicant-hi el professorat, ja ens podríem començar a proposar de fer proves de rendiment. Quins objectius ens proposem pel que fa al currículum? Com els podem fer operatius? Quins són els nivells mínims que els nens han de tenir en matemàtiques? Han de saber llegir, han de saber escriure, han de saber una sèrie de coses? Proposem-nos-ho i vegem si passa. D'aquesta manera, tindríem un nivell en què podríem estudiar bé i posar-nos a fons per conèixer quins són els rendiments dels nostres alumnes i, garantir, d'alguna manera, que més o menys hi hagi igualtat entre els centres, de forma externa, perquè realment és molt divers el que passa.

Finalment, el darrer nivell de què parlen és el que van anomenar «nivell d'impacte», que consistiria a plantejar si com a sistema educatiu estem fent persones que tenen els valors i les normes de què parla la LOGSE. És clar que els experts encara no en tenen proves de valoració, però segurament caldria pensar si en algun moment ens podríem arribar a plantejar si estem aconseguint alumnes que tinguin més autoestima, que siguin més protagonistes de la seva vida, que siguin crítics, però que al mateix temps s'adaptin. Aquest ja seria un nivell molt i molt elaborat. Però, com us dic, per a mi l'avaluació del sistema consistiria a plantejar a fons això: qualsevol petita part, qualsevol programa que fem, qualsevol avaluació d'un rendiment s'ha d'emmarcar en un conjunt molt més global, un macromodel en què tot encaixi, que hi hagi una sèrie de persones que reflexionin sobre el model —hi ha una sèrie d'experts, que suposo que ho fan des de l'Institut d'Avaluació a Madrid— i al mateix temps que aquesta tasca retorni als centres.

A més d'aquesta visió global, he apuntat que caldria definir els nivells d'actuació. És a dir, nosaltres podem tenir aquest macromodel, però qui l'aplica? L'Administració central o cada centre fan aquest model, el defineixen i l'apliquen? En aquests moments els centres recullen i transmeten informació i, sovint —de vegades els inspectors hi ajuden moltíssim—, reben tantes enquestes de llocs diferents que se les treuen de sobre. Per tant, estem elaborant unes estadístiques de l'ensenyament que quan surten publicades no tenen cap valor real. Moltes vegades m'espanta que sobre aquestes estadístiques es facin estudis internacionals. Però quina base tenen? Si la dada originària no està ben depurada, no és fiable, no hi ha res, anem elaborant estudis i dades —el que fem els teòrics— i et preguntes quina repercussió real poden tenir. Per tant, cal definir bé els nivells d'actuació, estudiar on es recullen les dades. Segurament que els centres recullen més dades que l'Administració central, però aquests centres les han d'utilitzar, les han d'explotar i els ha d'interessar a ells mateixos recollir-les. No pot ser que des de l'Administració els les demanin, aquells els les transmetin i després no en facin absolutament res ni les retornin. Aquella cultura avaluativa, que esmentava jo al començament, s'hauria de fer en el mateix centre i, per tant, la gent s'hauria d'implicar en aquesta informació.

En conseqüència, s'ha d'explotar la informació a cada nivell. S'han de lligar totes les actuacions avaluatives amb el model, revisar-lo periòdicament i també les seves funcions. Hi hauria d'haver un lligam amb la recerca educativa. Abans sorgia el problema que, no ja cada estament, sinó cada persona feia bloc tèdric, el seu equip, i costava molt de lligar els treballs. En aquest moment, la recerca educativa a la universitat es duu a terme des de diversos llocs; també hi ha centres que fan recerca i igualment la fa la inspecció, però ens costa molt trobar-hi el lligam. Sembla que cada institució, cada estament i cada persona de vegades inventem un nou vocabulari. Sovint he quedat sorpresa —i penso que és interessant transmetre la meva experiència: he treballat en parvulari i a la universitat, ara sóc al Parlament—, ja que a cada lloc, per als mateixos problemes, trobes un vocabulari diferent. La universitat també té un vocabulari: hi fem unes elucubracions científiques, el que vulgueu, però no hi ha cap contacte amb els centres. I al Parlament us podria parlar de mocions, interpellacions, etc. amb un vocabulari que us asseguro que és la primera vegada que he sentit. Per tant, com pot ser que a les universitats, per exemple, fem política educativa o fem recerca educativa i no sabem què passa al Parlament? No sabem, per exemple, què troba el síndic de greuges. Si voleu algun dia us ho explico, però us asseguro que és un vocabulari que ni els advocats no sabem. No sols passa en el món de la pedagogia. Una persona que acaba dret no sap —potser no s'ho ha plantejat— el seguiment del Parlament. Jo penso que és un tema que ens hem de plantejar tots plegats. No sé com es pot resoldre. Què fan els metges? Un metge inventa un vocabulari específic i un altre n'inventa un altre i, en canvi, tenen un gran problema de cerca d'entesa o de coordinació, de veure com es lliguen les coses i —abans ho esmentava— segurament que també ens manca lideratge. Són qüestions que, en l'àmbit de la recerca educativa, val la pena plantejar-se, perquè realment si l'avaluació del sistema funcionés d'aquesta manera global, ens permetria —i segurament que a l'Administració li permetria— trobar problemes que cal investigar, i es podrien prioritzar unes línies de recerca en favor d'unes altres. A partir d'aquesta avaluació del sistema detectaríem on caldria que actués la recerca i llavors la universitat, en col·laboració amb els centres o amb l'Administració, podria treballar en aquestes línies de recerca i anar construint aquest macrosistema, el qual no sé si realment és bonic de dibuixar i és pràctic, però que potser caldria que ens el plantegéssim plegats.

Com a últim punt, penso que també valdria la pena que hi hagués institucions externes a la mateixa Administració, als centres i a les universitats que poguessin contrastar el que realment es fa. Potser les universitats podrien contrastar el que fa l'Administració des dels centres, però hi hauria d'haver elements de contrast, perquè l'avaluació, com us deia abans, em sembla que si es fa ben feta pot ser una eina que serveixi per millorar. És important, però, que es faci bé, perquè també pot servir per distorsionar molt les coses. Crec que hi ha d'haver contrast.

## L'AVALUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA PEDAGÒGICA

*Albert Arbós*

M'agradaria explicar algunes coses encaminades a debatre el que penso que hauria de fer la universitat en aquest tema, i primer de tot refermar la importància de la recerca. Fa uns dies vaig coincidir en una reunió amb Margarida Bartolomé, que estava molt enfadada perquè deia que tothom anomena recerca qualsevol taller, de qualsevol cosa, quan la recerca ha de tenir unes condicions científiques molt concretes; si no, no és recerca. Aquest rigor en la recerca hauria de fer una aportació important dins l'àmbit universitari. Malgrat això, procuraré dir un parell de coses sobre què, qui, com i quan —que era una mica el títol— des de l'àmbit universitari.

Hi ha dos tipus d'indicadors que s'han estudiat molt poc i uns altres dos que s'han estudiat molt. Els uns són els resultats —que s'han estudiat molt— i els altres, les necessitats, els mitjans. Però no s'ha estudiat a fons el que David Hopkins anomena la «caixa negra de l'ensenyament», és a dir, el procés. Ens ocupem de les entrades i de les sortides però, què passa al mig? És a dir, en els indicadors de procés, què hi passa? Estic d'acord que cal saber quins són els mitjans per aconseguir una bona educació, però quines en són les causes? Aquest és el procés. Penso que el repte més important que tenim és conèixer aquests indicadors; un altre repte són els indicadors per a la inserció en el mercat de treball, allò que la Carme Vidal ha anomenat eficàcia externa. Tinc unes llistes de l'OCDE, de Habermann, de Levy, que ens demostren que, segons el paradigma que hi hagi al darrere, els indicadors que es fan servir respecte de l'eficàcia externa, a la inserció en el mercat del treball, són absolutament diferents: una cosa és el sou i una altra la satisfacció professional. Lligar tot això en el camp de l'ensenyament implica un repte.

Dins l'àmbit de la gestió he agafat quatre aspectes, que Jacques Delors va esmentar ja l'any 1980, quan encara no era ministre de la Comunitat Econòmica Europea sinó que es trobava a França, amb el govern. Deia que s'havia de fer una avaluació —ell en deia control— regular de l'honestedat. No passa res, és com qualsevol altra empresa. És el control regular del respecte a les instruccions. També cal controlar l'eficàcia en la gestió, en la qual cosa em sembla que tots estem d'acord, i també l'eficàcia col·lectiva de la utilitat social. Aquests tres àmbits em semblen molt encertats per part del senyor Delors i haurien de ser objecte d'estudi amb la participació del conjunt dels actors. No pot ser que les escoles s'encarreguin de recollir dades, que els inspectors les transmetin a l'alta inspecció i que l'alta inspecció les estudiï. Hi ha d'haver una implicació dels tres nivells o dels quatre i, si em permeteu, dels cinc, ja que després cal una inserció en el camp internacional, si realment es donen les condicions bàsiques per poder comparar.

Una bona avaluació pot ser una mala operació en el pla polític. Per tant, cal un equip integrat per independents. Com a mínim, diria que la monitorització, és a dir, el procés de seguir la manera com l'administració avalua, hauria de ser fet per un equip independent. Dic

\* Intervenció de l'autor feta el dia 27 de maig de 1995.

independent en el sentit tècnic, i que fos diferent de l'administració. Amb això no estic prejutjant que les persones que estiguin dins l'administració tinguin una determinada ideologia política, i que condicioni els seus judicis. Simplement proposo que tinguin una visió diferent, justament per integrar una mica això que anomenàvem la visió interna i externa de l'avaluació, cosa desitjable en un centre.

*Com?* Hem passat de la no-avaluació a l'avaluació control. Ara hauríem de passar de l'avaluació control a l'avaluació com a instrument permanent per dirigir les accions. És a dir, per a mi, qualsevol avaluació que no impliqui un canvi i una millora per al sistema en general, i per a les escoles i els usuaris en particular, és una avaluació que no serveix; no compleix la seva primera finalitat, que és la de canvi. És evident que actualment existeixen unes febleses metodològiques. Normalment aquests tipus d'avaluacions queden en constatacions generals; però a la pràctica, la realitat se sent poc implicada i aquestes mesures, aquests possibles obstacles que detectem, no s'acaben llimant o traient en la vida ordinària. Sovint es fan avaluacions fragmentades que condueixen a una avaluació superficial; per tant —i estic d'acord amb la Carme Vidal—, s'ha de fer una visió global, encara que després, a l'hora de sistematitzar-ho i portar-ho a terme, s'hagi d'anar a poc a poc. Hi ha d'haver un referent, una inserció internacional i una racionalitat política i tècnica.

*Quan?* Jo crec que l'avaluació ha de ser, en part, el gran problema que tenim ara; l'avaluació formativa hauria de ser-hi sempre; és a dir, l'avaluació no és el final de res sinó el començament de tot. L'avaluació del sistema educatiu hauria de ser una permanent avaluació formativa. Ahir al vespre vaig llegir un article que es titulava: «Institucionalització de l'avaluació, mite o realitat». Realment és difícil, però em penso que hauríem d'anar per aquí.

En el *què*, *qui*, *com* i *quan*, hi afegiria dos aspectes petits. Un, el *perquè*. Per a mi, hi hauria uns quants motius. En primer lloc, l'avaluació com a mitjà per posar en pràctica una nova política. Ja n'hem parlat abans. A vegades no és un problema de lleis sinó de posar en funcionament, de coordinar, de voluntat. L'avaluació en un marc de reexamen periòdic, d'avaluació contínua. En segon lloc, l'avaluació com a mitjà de millora dels processos de presa de decisió i de gestió de les despeses. En tercer lloc, l'avaluació com a mitjà per fer conèixer a l'opinió pública els resultats obtinguts. Això em fa pensar, i perdoneu que faci l'incís, quan fa uns dies, fent el màster als inspectors, em comentaven, respecte de l'eficàcia interna, el nombre de gent que aprovava el vuitè. Les taxes d'aprovat a vuitè són molt altes, però si te'n vas a primer de BUP et trobes unes «escabextxines» increïbles. Per tant, de vegades no és tant un problema de continguts com de voler passar la gent o no. De vegades sorprèn com els percentatges altíssims de vuitè cauen en picat quan aquestes mateixes persones passen a BUP. Demostren la dificultat amb què es troben a l'hora de comparar resultats. En quart lloc, l'avaluació per a l'exercici de la responsabilitat a l'administració. Més encara, l'avaluació transparent, l'avaluació com a instrument de coneixement i diàleg i l'avaluació aprenentatge. És a dir, no simplement avaluem sinó que ajudem a superar les dificultats a aquelles persones que en tenen.

L'avaluació comporta sovint una contradicció amb els poders públics dominants. I aquest és un fet que ja hem constatat abans i em sembla que és important tenir-lo en compte. No podem ser il·lusos. Hi ha dificultats en la informació disponible. Moltes vegades —i

ara estic pensant en les memòries d'inspecció— es contesta per passar. És a dir, no hi ha aquella voluntat d'introspecció, de millora, d'autoanàlisi. Una altra dificultat són les estructures administratives. Allò que dèiem abans: si l'inspector hauria de tenir un fàcil accés al cap de servei, vol dir que les estructures, de vegades, no ajuden a fer aquesta avaluació. Una altra dificultat és el nivell d'utilització de l'avaluació. Ens falta una cultura avaluativa. Als alumnes de la universitat els falta l'assignatura d'avaluació de programes, professors i centres. Quan posem un instrument en pràctica i hem d'anar a les seves escoles, les dificultats per fer un qüestionari d'avaluació als professors són terribles. Després se n'adonen, però d'entrada falta aquesta cultura.

Fonamentalment, penso que és en els aspectes de procés i d'inserció en el mercat del treball on l'universitari hauria de fer recerques molt serioses.

#### L'AVALUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA DE LA INSPECCIÓ

*Toni Capella\**

El Decret 163 de 1989 —que he portat juntament amb un sèrie de decrets comparatius d'altres comunitats autònomes— diu, entre altres coses, que l'administració té competències per avaluar i disposa de l'òrgan principal en la inspecció, si més no el que actua directament sobre el sistema educatiu no universitari. Diu que l'objectiu essencial de la funció inspectora és vetllar perquè els processos i els resultats del sistema educatiu coincideixin amb els objectius establerts pel Departament d'Ensenyament. És a dir, l'administració marca les pautes i dissenya alhora una inspecció flexible i oberta a les innovacions pedagògiques i administratives, que actua d'una manera descentralitzada per mantenir alhora la necessària actuació especialitzada. Aquest hauria de ser l'objectiu general de la nostra tasca. Tractarem en primer lloc molt breument la qüestió de les funcions. Les llegirem per recordar-les. També he portat el decret del Consell Superior de l'Avaluació del Sistema Educatiu per tal d'observar els dos nivells del sistema educatiu dissenyat —l'intermedi i el superior— que hi ha en aquest moment, ja que pel que fa al primer nivell, se n'encarrega la mateixa escola i està estipulat que sigui així en l'actual sistema educatiu.

Els tres primers nivells d'avaluació són: un primer nivell intern, que es faria en el mateix centre —en el qual parlaríem d'una sèrie de documents essencials per funcionar, que no exclou que n'hi pugui haver d'altres—, un nivell intermedi de l'administració com a òrgan de primera instància valorativa externa, molt a prop dels centres, que seria aquesta inspecció de què estem parlant aquí, i finalment un nivell superior, consultiu i assessor, que seria el nivell del Consell Escolar Avaluatiu, que potser intentaria ser, alhora, un element tan independent com sigui possible; com més desvinculat millor de l'administració perquè pogués donar

\* Intervenció de l'autor feta el dia 27 de maig de 1995.

aquest sentit d'objectivitat que potser ens falta als que ens trobem a dins, perquè, és clar, com que ets de casa, tot t'ho cous a casa i sempre tens tendència a sobrevalorar el que estàs vivint perquè t'hi sents implicat.

D'acord amb això, les funcions de la inspecció consisteixen a avaluar el rendiment educatiu dels centres docents, dels programes i serveis educatius i del professorat; també exerceix una acció directa sobre els mateixos serveis educatius —l'escola i tot l'entorn immediat d'aquesta escola, que abasta, evidentment, l'escola primària i ara també la secundària, en parlar de sistema no universitari—. D'altra banda, controla que als centres docents es compleixin adequadament les disposicions legals vigents que n'afecten el funcionament, cosa que formaria part de la premissa anterior segons la qual l'administració crea, d'alguna manera, un disseny d'un sistema d'educació i, per tant, ha d'observar fins a quin punt s'hauria de desenvolupar.

A més, la inspecció ha d'assessorar i orientar els centres docents i els serveis educatius en els aspectes legals, organitzatius, metodològics i pedagògics. Es tracta, per tant, d'una funció bastant àmplia, tot i que digui que pot ser especialitzada. Després veurem a quin nivell podria ser-ho.

Així mateix, té la funció de coordinar els centres docents i serveis educatius d'un mateix àmbit territorial i de col·laborar amb altres àrees, òrgans i serveis del Departament d'Ensenyament en les tasques de planificació, coordinació i gestió de recursos educatius. En darrer lloc, a Catalunya participa en la detecció de necessitats en la formació del professorat i en l'organització institucional de les corresponents activitats de perfeccionament.

Nosaltres hem reivindicat una altra funció, la funció d'arbitratge, atès que l'inspector es troba —abans ja s'ha apuntat que el director es troba entre els mestres, la societat i l'escola— entre el nivell superior, que podrien ser els òrgans territorials descentralitzats i, en un altre nivell, entre els òrgans superiors, als quals també ha de retre compte de la seva tasca.

Abans he parlat del Consell Superior, el qual té com a finalitat dotar-se d'aquells instruments que permetin efectuar una avaluació del sistema educatiu amb la finalitat d'analitzar en quina mesura els diferents elements que el conformen contribueixen a la consecució dels objectius establerts i a facilitar les dades que permetin una presa de decisions adequada a l'administració educativa. També diu que ha d'efectuar una tasca d'anàlisi, d'avaluació externa del professorat del sistema educatiu no universitari a Catalunya. Per tant, almenys hi hauria la voluntat que aquest Consell fos com més independent millor, perquè l'administració pogués tenir l'opinió que demanàveu aquí.

Ara volia preguntar-me on es mou la inspecció i, d'aquestes funcions, quines compleix, en certa manera, amb anècdotes. L'inspector es mou dins i fora de l'escola. Els nostres superiors sempre ens recorden que, d'alguna manera, nosaltres hem de conèixer el funcionament d'una escola. En part es pot complir i en part no. Sobre una avaluació de 100 punts —pel que fa a la meua experiència de tretze anys en la funció inspectora—, es pot complir entre un 60 i un 80%. Arribes a conèixer el funcionament d'un centre en els aspectes d'organització o en els aspectes de si dins l'escola hi ha una filosofia de treball, un compliment —si més no extern— de tots aquells elements d'horaris, d'assistència dels nens, de revisió d'informació i, fins i tot, de funcionament de la classe amb aquests elements que us acabo de plantejar. A

partir d'aquí, quines d'aquelles funcions que us he esmentat té la inspecció? Què fas moltes vegades? Moltes vegades esperes que et cridin; moltes vegades actues de *motu proprio*. Quan et criden és que la mateixa institució detecta algun símptoma que indica que alguna cosa no va bé. Quan actues de *motu proprio* és perquè també la inspecció es mou mitjançant uns plans globals interanuals que s'elaboren des del mateix Departament —i el senyor Busquets ho pot corroborar—, els quals, a través de l'actual Subdirecció de la Inspecció, recullen totes les necessitats emanades del Departament d'Ensenyament, i a través també d'un grup d'inspectors —vull dir que també es participa com a inspecció— es planifiquen els objectius d'un trimestre, de dos mesos i, fins i tot, de quatre anys.

D'acord amb aquests plans, o bé et criden o bé vas per tu mateix al centre. Quan hi vas perquè t'han cridat és perquè la mateixa institució educativa o escolar hi ha detectat alguna falla i, en una primera instància, no la poden resoldre o bé necessiten l'opinió d'un professional extern, en un primer moment, per veure què passa.

Quin avantatge té l'inspector en aquell moment? Quan dins dels centres detecten aquests tipus de disfuncions, l'inspector disposa de la visió global d'aquell petit sector territorial, que està sota la seva supervisió, té l'opinió pròpia que li dóna la seva professionalització i coneix la visió del mateix centre. Segons això, i vist el problema que s'hi exposa, fa una actuació o una altra, dóna un consell o un altre, o recull el que fa i passa el cas a un organisme superior, com ara el més immediat, que seria la delegació territorial, o el més llunyà —en sentit administratiu no territorial—, que seria la Subdirecció General de la Inspecció o, fins i tot, la Conselleria. L'inspector pot actuar en aquests dos àmbits. Una vegada ho ha fet té dues possibilitats: una, que se n'oblidi, perquè no el tornin a cridar; l'altra, que realment aquell problema anecdòtic esdevingui prou important perquè al cap d'un temps torni al centre per veure la incidència i la repercussió que aquella actuació ha tingut en el centre, o bé perquè hagi detectat que el problema continua i el segueixi de prop fins que es conegui. Això seria una actuació anecdòtica i puntual en el dia a dia.

A més, d'acord amb aquests plans d'actuació inspectora, es fan unes actuacions sistemàtiques que, d'una banda, comencen a trobar-se en la línia que havíeu apuntat de recollida de dades sistemàtiques i, de l'altra, també comencen a obeir uns objectius, que són avaluats per saber si es poden complir o no. Amb l'aplicació de la reforma ens hem trobat que ens falten instruments. Malgrat els que puguem tenir i la bibliografia existent, un instrument no sempre és aplicable a un lloc determinat i sempre has de contribuir a adaptar-lo.

D'altra banda, avui dia ens hem de guanyar el pa amb la suor del front i els quilòmetres del cotxe. I per què us dic això? Sabeu que durant la transició, per les circumstàncies que siguin, la inspecció tenia una connotació negativa, encara que no tota, per sort. Se li atribuïa més aviat una funció política que no pas educativa. Tampoc no és veritat que fos tota així —a tot arreu hi ha de tot. A partir de la Constitució, de les autonomies i de la recuperació de les competències de Catalunya es va crear un nou estil d'inspecció, un estil més a prop de l'escola, en què moltes vegades fas de company gran, i això ha servit per oblidar les funcions controladora i sancionadora. I ara perdoneu-me que sigui l'inspector qui ho hagi de dir, però, per desgràcia, la inspecció també hi ha de ser, perquè a vegades no tens cap altre recurs

que aplicar una sanció, ja que alguns cops els elements humans, administratius i tècnics de què disposes no fan que es canviï d'actitud. Ho dic perquè també és una altra funció de la qual tots hem de ser conscients.

Per tant, a l'escola es fa aquesta doble funció: la sistemàtica, que es produeix arran dels plans del Departament, concretats en les delegacions territorials, i l'anecdòtica i puntual, que és dins del centre i en els mateixos serveis educatius. Existeix encara una altra funció, aquesta envers l'administració, que seria, en primer lloc, facilitar tot aquest tipus de dades, —a vegades, pures i simples, brutes; anar com si fossis un carter i dir: «ompliu això», amb l'aval tècnic que dona ser una persona qualificada, o teòricament qualificada. Després hi ha dues possibilitats: que això es porti simplement d'aquesta manera o que facis la teva valoració professional per tal que, segons el que s'hagi obtingut, hi duguis també una opinió contrastada. A partir d'aquí, l'administració perifèrica pot prendre mesures des de dalt de les delegacions territorials, o bé l'administració central ho recull l'any següent, o quan ho cregui convenient, per aplicar-hi una sèrie de rectificacions que varien segons les normatives —de les superiors o de les immediates—, com ara resolucions o bé simples instruccions. Això seria potser el que nosaltres consideraríem com les grans tasques de la funció inspectora en aquest moment.

A partir de tot això, un dels aspectes interns que ens planteja el nostre de treball és que, tenint en compte que som els elements que hem d'avaluar, per definició en aquest moment disposem de prou capacitació i mitjans per dur a terme la nostra missió. Al meu parer, els aspectes elementals i els mínims hi són, encara que, evidentment, sempre en voldries més. Ens trobem en un període de reestructuració en el qual tot això que us he explicat es va concretant en el dia a dia; es va concretant en unes organitzacions en què el treball per equips s'alternava amb el treball individual. És a dir, el Decret que us he esmentat preveu una organització de la funció inspectora, en què el treball individual és assessorat pels mateixos companys o, fins i tot, per elements externs a la inspecció que puguin aconsellar l'inspector en un moment determinat i en un aspecte concret. Els professionals, en aquest cas, són de procedència diversa i de diferents especialitzacions. Això fa que tinguem una doble mentalitat: la generalista, que et dona la visió de tot el sistema educatiu, i la de l'especialista de la formació pròpia, amb la qual cosa el contrast és enriquidor. Aquesta és essencialment la nostra tasca, a partir de la qual ens plantejem si realment aquesta avaluació farà els seus fruits.

Us podria dir que la primera acció directa, l'anecdòtica, si ets a l'escola en el dia a dia, té fruits. Us podria dir que té fruits abundants, ja que veus que la gent et demana, confia en tu i, moltes vegades, quan fas la segona o la tercera visita —depèn de les circumstàncies— acceptes i fas una anàlisi real del que havia passat i del que hi ha. Per tant, s'intenta posar en pràctica. En els serveis educatius, un altre gran vessant de la inspecció territorialitzada és, d'una banda, de col·laboració i de l'altra, de control. Per tant, no és de prefectura, però sí que és a la vora de la prefectura en la qual es vetlla perquè els objectius del Departament es compleixin i, si no, que se cerquin les causes d'aquesta impossibilitat ja que, de vegades, es planifiquen coses que semblen útils i, al final, potser no ho són; o bé, un cop posat en marxa un servei, es veu que no compleix el que se n'esperava.



La inspecció també ha d'analitzar aquesta realitat, veure per què no funciona. Pot ser que aquesta disfunció sigui provocada simplement pels elements funcionals o personals que hi són presents; o bé que sigui perquè el disseny no s'adequa al lloc. Potser hi ha un sistema d'orientació molt bo a escala central, que pot arribar a fer coses de molta qualitat momentània, però, en canvi, es necessita una acció directa des de l'escola o dins del centre de secundària. Llavors, cal saber què es reclama.

A partir d'aquí, es tracta d'anar proposant, dia rere dia, una mica fent de corcò, tot el que reps des de baix. Fas com de filtre. Purifiques tot allò que reps d'una manera anecdòtica, molt concreta, i intentes fer-ne una globalització, i definir el problema segons els paràmetres, que moltes vegades ens doneu amb les vostres orientacions i les del mateix Departament, i aleshores elabores un informe, com a concreció i com a necessitat.

L'altra funció nostra és canalitzar tot el que demana l'administració, difondre els objectius del Departament —quan no es faci mitjançant un document com ara el DOGC o les instruccions, sinó que calgui actuar d'una manera més directa, per exemple, amb una reunió (tant de claustre com de consell escolar, amb el mestre mateix o bé amb les associacions de pares, o fins i tot amb els consells comarcals o amb els ajuntaments, quan calgui). En aquestes reunions, l'inspector hi diu la seva i exigeix de les autoritats el compliment de les seves competències. Aquesta és, doncs, la nostra tasca. També recollim moltes queixes. Sovint, quan l'inspector arriba a una escola és quan vénen els representants dels ajuntaments i et diuen: «Esperat que avui que hi ets parlarem de teules i bigues, potser parlarem del problema de l'escola; del problema del centre; del Reglament de règim intern; potser avui parlarem dels horaris i del projecte lingüístic.» L'inspector dóna aquesta idea, en certa manera perquè és el representant més vist de l'administració, perquè té aquest mínim poder censor, que també hi ha de ser. El reivindico i em sembla que és correcte si se'n fa un bon ús, ja que permet que moltes vegades arribi a baix havent aclarit tots els objectius que es pretenen, des de l'administració com a sistema educatiu, ajudant a comprendre i, evidentment, ajudant a difondre. Aquesta és, doncs, la tasca de la funció inspectora, vista en la feina diària.



**EL SISTEMA D'ENSENYAMENT A CATALUNYA:  
PROBLEMES I PERSPECTIVES**

*Jordi Galí, Josep González-Agàpito, Octavi Fullat, Joan Mestres, Ricard Torrents*



## LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

### LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT, ARA I AQUÍ

*Josep González-Agàpito*

La qualitat d'ensenyament d'un país es regeix, principalment, per tres paràmetres: un paràmetre és el marc sociopolític i econòmic, l'altre el formen els mitjans materials i organitzatius, i l'últim està constituït pels mitjans humans. I entorn d'aquesta divisió, tan elemental i tan òbvia, potser valdria la pena que anéssim encertant la reflexió.

Pel que fa al marc sociopolític i econòmic, val a dir que, a nivell de l'Estat, d'ençà de l'arribada dels socialistes al Govern central s'ha experimentat un notable desenvolupament educatiu, propiciat per la tradicional sensibilitat de l'esquerra per les qüestions d'educació i, especialment, per l'educació pública. Aquest fet ha comportat l'elaboració d'un marc legal educatiu molt ampli que, històricament, no té parió. Em refereixo no sols a les grans lleis que sustenten la reforma educativa, sinó a tota la xarxa de normativa que ha reorganitzat, de dalt a baix, el sistema educatiu espanyol, i que ha instrumentat també, bé o malament, els recursos econòmics.

A hores d'ara, la conjuntura actual de recessió econòmica ha frenat greument el desenvolupament de la reforma educativa, i malgrat la respectuosa consignació a l'àrea educativa dels pressupostos d'enguany —tant en els de l'Estat com en els de la Generalitat—, no hi ha dubte que la greu situació econòmica fa minvar, i farà minvar encara més en el futur, la qualitat educativa. No disposo de temps, malgrat que caldria fer-ho, per examinar com aquest marc legal estimula, i també condiciona fermament, alguns aspectes de la qualitat de l'ensenyament. Però vull advertir que en la reforma educativa espanyola hi ha almenys dos temps ben clars: el primer, el constitueix l'etapa del primer ministre d'Educació dins el Govern socialista, que fou, com vostès saben, el professor Maravall, i correspon a un moment de reforma decidida i també, val a dir-ho, conflictiva. En canvi, són els moments de les negociacions amb els sindicats de mestres, dels conflictes amb els escolars d'ensenyament secundari als carrers, etc. Hi ha un segon temps, iniciat pel ministre Solana i continuat pels seus successors, que està presidit pel consens i pel rebaixament consegüent de plantejaments en benefici d'aquest consens. I aquesta doble perspectiva cal tenir-la en compte a l'hora de jutjar com han anat

\* Intervenció de l'autor feta el 12 de novembre de 1993.

evolucionant, en la pràctica, els principis que formaven la reforma en el seu inici. Sens dubte, malgrat que hagi despertat desacords entre els diversos sectors socials i professionals, la reforma educativa ha provocat també un marc qualitatiu important, l'exponent més gràfic del qual és potser la prolongació de l'ensenyament obligatori fins als setze anys.

A Catalunya, i amb l'aplicació de les nostres competències, hem assistit en els darrers deu o dotze anys a un augment de la qualitat del nostre sistema educatiu, que el fa un dels millors exponents de l'augment de la qualitat de vida que també ha anat experimentant el país. Aquest augment de la qualitat es palesa, per exemple, en l'acurat criteri arquitectònic i organitzatiu que, en general, ha presidit les intervencions públiques en els edificis escolars, i també en la reobertura de petites escoles rurals, fruit no sols de criteris de servei públic, sinó del fet d'entendre l'escola com a element de dinamització cultural important, i a vegades únic, de les petites poblacions. També se'n podrien trobar altres exemples: l'àmplia gamma de recursos al servei de l'escola, les polítiques d'integració o el descens de la *ratio* alumne-professor, per citar-ne sols uns quants.

És evident que en unes sessions com aquestes, adreçades, com ha proposat la Societat Catalana de Pedagogia, a fer un diagnòstic de la situació del nostre sistema educatiu, hem de parar esment, especialment, en els aspectes problemàtics del nostre sistema educatiu, aquells que impossibiliten, precisament, l'augment de qualitat. L'Institut d'Estudis Catalans, en un ple de final de 1991 —novembre, si no ho recordo malament—, donava ja el crit d'alerta en constatar que el fracàs escolar voreja el 40% de l'alumnat de bàsica, que el 50% dels estudiants de COU fracassen, i que la deserció universitària ultrapassa llargament la meitat —si no ho recordo malament és del 55%— dels que enceten els estudis superiors. I s'hi constata que el fracàs dels alumnes no deixa de ser, evidentment, un fracàs dels docents i un fracàs del sistema educatiu. I és aquest fracàs del sistema allò que justament vol atendre la reforma educativa; és evident que la reforma s'està realitzant, i d'una manera profunda, a causa de la constatació que el sistema tenia gravíssims defectes.

Però, evidentment, tampoc no deixen d'obrir-se interrogants: el canvi organitzatiu és realment suficient? Quin pes tenen els docents en aquest fracàs? I, si és que el tenen, és suficient un canvi de formes? També apunta l'Institut que hi ha un sentiment social pobre envers l'ofici d'ensenyar i una manca de reconeixement social del professional de l'educació; això comporta, entre altres coses, una correspondència amb llur retribució, però no és l'única.

I, finalment, la nostra corporació acadèmica veu amb preocupació que hi ha una bona dosi d'escepticisme davant l'actual reforma educativa, inclosa la universitària. És clar que la qualitat de la docència depèn fonamentalment de les qualitats del professorat, però també hi intervenen altres factors d'infraestructura i d'organització; i tampoc no cal oblidar, especialment pel que fa als trams superiors del sistema, les expectatives dels mateixos alumnes que hi són integrats.

Pel que fa a l'ensenyament infantil i primari, es plantegen tots els problemes de la professió de mestre i els de les escoles de magisteri: hi ha una greu preocupació, o crec que es manifesta actualment una greu preocupació, per la formació dels mestres. I malgrat les consideracions que es puguin fer sobre la formació dels mestres, també l'actual formació del

professorat de secundària és un entrebanc molt seriós a la qualitat d'aquest tram educatiu. I sense moure'ns de secundària: la formació professional ha estat un àmbit sense resoldre des de fa molts anys, i cal plantejar-se si la reforma pot, realment, salvar alguns dels obstacles més greus d'aquesta branca de l'ensenyament secundari. I sobre el nou batxillerat: com saben vostès, ha rebut fortes crítiques, en el sentit que s'ha dubtat que estigui ben dissenyat i que atenyi un nivell acceptable de qualitat.

També cal parlar, finalment, de la universitat: hi ha la tendència, actualment, en les mateixes valoracions de currículum del professorat, de sobrevalorar la investigació i la recerca sobre la docència, i també que els professors més qualificats es desplacin cap a nivells superiors, on sembla que hi ha grups més petits i que la investigació és més fàcil de fer. Tot això significa que entre el professorat universitari hi ha una deserció de les tasques de docència i una despreocupació per l'autèntica qualitat de la docència universitària. I, com ja he dit abans, hi ha una deserció del 50% de l'alumnat universitari, cosa que hauria de suscitar una preocupació important, també, en aquests nivells.

Bé, repuntejades una mica les principals acotacions que s'han fet a l'actual sistema, penso que aquesta introducció es podria donar per acabada, i si algun dels meus companys vol iniciar la seva intervenció, podríem començar ja el debat.

Jo, simplement, he intentat enquadrar els àmbits que causen preocupació i que no són evidentment els únics, perquè el nostre col·loqui, i el que provocarem després entre tots ple-gats, tingués un esquelet de discussió. Evidentment, no són els únics temes; insisteixo que podrem anar intercalant aportacions uns i altres a mesura que la reflexió vagi avançant.

## LA CONSTRUCCIÓ DE LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT

*Joan Mestres\**

Volia fer una petita referència inicial sobre el tema de la qualitat de l'ensenyament, que és el nucli central del nostre debat. Vull dir que la qualitat de l'ensenyament no és una cosa que s'aconsegueixi de sobte, i que ni tan sols la mateixa definició del concepte és acabada. És a dir, la qualitat de l'ensenyament, la qualitat educativa, és quelcom que es va definint i que es construeix socialment d'una manera dinàmica i evolutiva, i el que es considera que té qualitat a cada moment són coses diferents. Als anys setanta, el que es podia reclamar, exigir, desitjar com a qualitat era una cosa diferent del que es podia aspirar als anys vuitanta i del que es pot demanar ara, en aquests moments. Per exemple, en els anys setanta, qualitat era nombre d'alumnes per professor; en aquests moments, si apliquem la qualitat de l'ensenyament a aquest concepte, potser es pot dir que molts grups són de poca qualitat, perquè hi ha poques possibilitats d'interacció en grups excessivament reduïts, que, d'altra banda, també són

\* Intervenció de l'autor feta el 12 de novembre de 1993.

molt cars. És a dir, no podem pensar que la qualitat és una cosa estètica, que es pot definir. Per tant, els mateixos indicadors o les mateixes paraules, o els fenòmens que nosaltres podem utilitzar estan molt marcats pel moment en què s'ha arribat a un cert consens sobre allò que cal modificar o millorar.

És difícil detectar els indicadors de qualitat del sistema educatiu i, d'altra banda, aquests indicadors, probablement, s'han de diferenciar molt en l'educació infantil, l'educació primària, la secundària obligatòria o la postobligatòria (la universitat). No es pot utilitzar el mateix criteri o el mateix indicador per a cadascun dels diferents nivells. I en el tema de l'avaluació (avaluació del sistema, avaluació del currículum, avaluació de programes experimentals..., en què molts de nosaltres participem i ens desenvolupem professionalment), em sembla que no aconseguim —i aquí entono una miqueta el *mea culpa*— un lligam suficient amb la realitat i un impacte suficient perquè els treballs i els estudis d'investigació sobre l'avaluació o els resultats presentin punts de reflexió vàlids a la gent i ajudin a orientar i a marcar noves fites per aconseguir una millora.

Em sembla que hi ha un deslligam molt gran entre el que és la universitat o la recerca universitària i el que és la realitat escolar. Això és una constant, jo diria, del nostre sistema: que alguns de nosaltres ens hem vist impossibilitats, per exemple, de conciliar les labors de supervisió o d'inspecció, amb les tasques docents. Quan, en uns moments determinats, intentava, jo mateix —i alguns d'aquí ho poden saber—, des de la universitat, fer l'assignatura de Teoria curricular i la supervisió i, a la vegada, impulsar plans de formació, lligar la pràctica i la teoria, això no era possible per qüestions d'incompatibilitat. Fins i tot, doncs, se'm va arribar a dir: «Mira, fes classes si vols gratuïtament, però no pots cobrar.» Doncs, molt bé, com que m'agrada, ho faig. Això servia com a reflexió. Però arribava un moment en què ni tan sols podies signar les actes del expedients, i llavors et preguntaves: «Què hi faig jo aquí?» El sistema està molt compartimentat i impedeix que professionals que desenvolupen les seves activitats en diferents sectors de l'ensenyament i de la formació puguin treballar lligant teoria i pràctica, investigació i acció, etc.

Hi ha actualment uns conceptes que estan en expansió: primer, que el sistema educatiu es planteja, probablement per la reforma i per la LOGSE, com una unitat, com un sistema que s'ha de desenvolupar d'una manera coherent. El que és veritat és que l'atenció se centra de manera diferent, és a dir, per exemple: a l'educació infantil no se li dona tanta importància, la formació professional és un tema molt important, però no acaba d'estar definit, i s'insisteix molt en tot el que és ensenyament obligatori. Però, en canvi, la reforma es comença a implantar per la part que menys ho necessitava —jo crec que ja funcionava bé—, que és la primària. Per dir-ho molt clarament: des dels anys vuitanta havia sortit, fins i tot en els diaris oficials, una normativa per invalidar tot el que era l'ensenyament de segona etapa i crear un nou sistema. Sóm a l'any 93 —si no resto malament, em sembla que són tretze anys— i el punt més important per reformar, el currículum —llavors no es deia així, però existia un equivalent a segona etapa—, que estava pensar amb els peus, no es modifica. Des de l'any 70 —i som en el 93— encara és vigent. A setè, fan unes ciències naturals increïblement difícils d'aprendre, a vuitè no veuen res d'això, a primer tampoc, i a segon es tornen a trobar amb



l'assignatura. Bé, si era important canviar algun punt, era aquest i, d'altra banda, també, veure on es produeix més fracàs escolar. Tretze anys després no s'ha canviat el que era més important de canviar. Llavors, em sembla que anem fent les coses que costen menys i que potser no són tan importants. El procés d'implantació de la reforma és bo i és necessari dur-lo a terme amb una visió de conjunt, sistemàtica; però, probablement, les prioritats i les urgències han de ser diferents.

En el nou sistema del marc curricular es parla molt de disseny i de teoria, però crec que molt poc d'avaluació curricular; és a dir, que en el centre es faci una reflexió i avaluació pròpia sobre què ensenyen, com ho ensenyen i, sobretot, sobre un tema que em sembla cada cop més important: com ho viuen els alumnes.

Un altre punt que és molt greu és el distanciament que hi ha entre la cultura dels adolescents i la cultura dels professors de secundària. A primària això no és tan greu, probablement tampoc no és cert. Però la visió, diguem-ne, academicista —per l'especialitat de què procedeixen els professors de secundària— fa que aquests tinguin moltes vegades una concepció poc educativa, cosa que no passa amb els de primària, en el sentir d'entendre què és ser educador i no tant professor de matemàtiques o de física, etc., i que la persona que aprèn no és només un aprenent de física, de química o de matemàtiques, sinó una persona que té un conjunt de problemes que cal entendre dins el seu context. Cada cop menys els professors de secundària són capaços d'entendre-ho, i no tan sols els professors de secundària, sinó tampoc els mateixos responsables de muntar un sistema educatiu que sintonitzi amb les noves generacions adolescents. És veritat que en els continguts s'intenten diversificar els plans, fer diferents formes d'ensenyament, presentar diferents opcions o crèdits perquè els alumnes puguin triar. En aquest punt es plantegen unes qüestions importants: les opcions que es presenten, han d'estar subordinades al desenvolupament nacional i a les necessitats d'aquí i ara?, i l'individu por triar opcions segons les seves capacitats i gustos, independentment de les places que trobarà després? En definitiva, caldria considerar els imperatius econòmics i les facultats personals, i fer que les opcions, que sempre són limitades, es potenciïn fonamentalment en funció de les necessitats que el sistema té.

Una altra tendència actual del sistema, que em sembla que és molt valuosa és el tema de les noves tecnologies de la informació, que s'han introduït a casa nostra amb programes que han fet molt de furor. Però aquestes noves tecnologies de la informació, en general —ja sigui de mitjans telemàtics o de CD-ROM, etc.—, ajuden, d'alguna manera, a desorientar el professorat, a distreure'l, i cal que, paral·lelament a tot el que siguin noves tecnologies de la informació i de la comunicació, es potenciïn més les antigues arts de la comunicació personal, que hi hagi una professionalització de l'autonomia, per dir-ho així, de les relacions personals amb els alumnes, que, en tot cas, les noves tecnologies se subordinin a això o s'integrin en aquest sentit més educatiu.

Hi ha una incidència dels canvis sociopolítics en l'educació, a la qual em sembla que és inevitable fer referència, i que, en ser tan permanent i contínua, moltes vegades la perdem de vista. Per exemple, la qüestió de la igualtat d'oportunitats. Sens dubte que, en aquests moments, tota la població en edat escolar obligatòria està escolaritzada. Probablement, el pro-

longament del sistema educatiu obligatori i la necessitat de fer que cada cop més adolescents de formació professional i d'ensenyament postobligatori estiguin escolaritzats, és desitjable, però moltes vegades això s'impulsa perquè el sistema de producció no absorbeix tota la mà d'obra que el sistema educatiu proporciona.

Un altre tema que em sembla que és molt important és el fenomen del major èxit de les noies en el sistema educatiu, i també dins la professionalització docent i de la gent de l'administració. Potser un fet remarcable, i que es podria considerar negatiu, és que té lloc una excessiva feminització: per exemple, en l'educació infantil i en molts cursos de primària, els nois i les noies no estan en contacte amb la figura masculina. Crec que una feminització excessiva podria ser perillosa, com també ho seria una excessiva masculinització, i que el sistema hauria de reflectir més equilibradament, en tots els sectors, el paper dels dos sexes.

La igualtat en l'educació no és només la igualtat a l'hora de tenir un lloc de treball, sinó que, en aquests moments, el que s'ha de plantejar és la igualtat en l'accés als diferents trams educatius. Per exemple, en l'educació infantil, és a dir, en tot el tram que no és obligatori, hi ha uns factors de desigualtat que després repercutiran en tots els estudis posteriors —en la igualtat en el procés d'educació i en la igualtat en els resultats. Una reflexió que jo em faig és la següent: si a les escoles de Catalunya, avui, s'agafessin l'escola A i l'escola B i es comparessin amb els resultats i processos que segueixen fa deu anys, tinc dubtes que les distàncies disminueixin, sinó que s'incrementin, però no hi ha dades ni investigacions ben fetes. Penso que el fet que tinguem igualtat d'accés, per exemple, a l'educació obligatòria, no vol dir que hi hagi una igualtat de processos, ni molt menys una igualtat de resultats, independentment que els estudiants aprovin o suspenguin —aquesta és una altra història, el que hi ha darrere d'un aprovat o d'un suspens en una titulació, tots sabem que són coses molt diferents.

L'escola i el sistema educatiu tenen una importància socialitzadora cada vegada més forta, probablement perquè la família perd funcions, d'alguna manera, o almenys té menys potencial; em sembla que aquest és un aspecte que és important de subratllar. Però crec que la funció socialitzadora, cada cop més, dins el sistema educatiu, la tenen els companys, més que no pas els equips docents. Els equips docents, per aquesta manca de sintonia amb els joves, em sembla que no fan l'acció educativa i formativa que seria desitjable. Si s'haguessin d'abstreure els punts concrets de les coses immediates que veiem, em sembla que es podria dir que s'està fent una evolució en aquest sentit. Dels anys setanta als vuitanta, hi va haver un increment quantitatiu del sistema educatiu, és a dir, l'educació per a tots, i es va aconseguir amb aules molt nombroses, etc. Dels anys vuitanta als noranta, l'increment és molt important a nivell qualitatiu. Els alumnes ja estaven més o menys escolaritzats; ara es fan equipaments nous, i es construeixen moltes escoles, s'endega molt seriosament la normalització del català, es creen nous programes per innovar el sistema... Ara bé, cal plantejar una altra qüestió: si s'estudiés la quantitat de recursos econòmics que s'han destinat durant aquests anys a l'increment qualitatiu de l'ensenyament, potser no mantindrien cap correspondència amb el resultat satisfactori dels serveis educatius que el nostre sistema produeix. Es a dir, alumnes i pares, alumnes i famílies, probablement avui estan més descontents, o menys satisfets, dels serveis que reben que no ho estaven fa deu o vint anys. Potser no sigui culpa del sistema educatiu, sinó que les de-

mandes externes són més fortes i les condicions han canviat. I en fer l'avaluació de què passa al nostre sistema, no ens podem abstreure dels canvis que hi ha hagut en el marc general.

Quin repte tenim en aquests anys noranta i fins al 2000, i més enllà encara? A mi em sembla que cal assumir els canvis estructurals i funcionals del sistema perquè hi hagi una millora qualitativa; crec —i això s'hauria de dir molt clarament— que no és qüestió de destinar més recursos a incrementar la qualitat, perquè no és clar que destinar més recursos, mitjans de tot tipus, millores d'edificis, etc. impliqui necessàriament un increment de la qualitat educativa, entesa la qualitat educativa, en aquest cas, com a satisfacció pels serveis rebuts. Una manera de mesurar aquesta satisfacció és a través dels usuaris o receptors d'aquests serveis, és a dir, les famílies i els alumnes, directament. Arriba un moment en què ens hem de plantejar molt seriosament què vol dir qualitat i com s'han d'orientar el projecte educatiu i les activitats dels centres per incrementar la satisfacció pels serveis.

Quant als costos de l'ensenyament, hi ha una evolució molt gran —i això passa a tots els països i a tots els sistemes del món—, en la infraestructura i en la qualificació. Els costos unitaris s'incrementen molt. La formació universitària i la formació infantil, és a dir, els dos extrems del sistema reglat, són els més cars i, evidentment, els més difícils de millorar. L'augment constant en els últims anys del cost unitari de l'ensenyament es deu a la millora en equipament i a l'augment de salari dels professors.

L'envelliment del professorat és un tema cada vegada més perillós. Ara la mitjana d'edat és jove, però no entren nous professors: d'alguna manera les places ja estan cobertes més o menys, i accedir de nou és molt difícil. Hi haurà, doncs, un envelliment del professorat, però com que ara és jove, és rendible, d'alguna manera, fer formació. Això treu responsabilitats a les famílies, i a la societat en general, respecte dels costos de l'ensenyament. Aquest és un altre tema molt seriós quan es pregunta sobre la qualitat de l'ensenyament o les coses que es valoren: als responsables dels centres que han de fer llistat que assenyalin quins són els indicadors i els punts forts d'aquesta qualitat: quasi mai —per no dir mai— se'ls passa pel cap parlar sobre els costos de l'ensenyament. És un sector, el nostre, en què els valors econòmics i el sistema econòmic no s'hi han implicat mai. I es prenen decisions de dividir grups, etc. sense veure quins costos implica això. I, sobretot, hi ha una manca total d'estudis sobre les decisions pedagògiques i els costos que aquestes tenen, o sigui, d'estudi de les decisions pedagògiques en funció de la rendibilitat.

Les tendències de l'evolució econòmica en el sistema educatiu sembla que van, d'un banda, cap a la recerca de noves fonts de finançament (pares, col·lectivitats, empreses, sindicats), i cap a una educació més centrada en el desenvolupament, però no tant com creixement, és a dir, l'educació també es pot entendre com un consumisme més. L'increment de la qualitat no és un desenvolupament pel desenvolupament; un desenvolupament qualitatiu no ha de produir deixalles, és a dir, aprenentatges que després no serveixen per a res i que, a més a més, fan que la gent sigui més infeliç, per dir-ho d'alguna manera.

## QUALITAT I QUALIFICACIÓ DOCENT

*Ricard Torrents\**

Després d'excusar-me de les vaguetats en què hauré d'incórrer per a tractar en poques paraules d'uns temes tan vastos i complexos, entraré en matèria parlant de la reforma en què estem ennavegats. També parlaré d'una altra qüestió que és correcta i alhora molt complexa, la influència de la formació dels mestres en la qualitat de l'escola. Voldria emmarcar les meves consideracions en les tres grans tendències que han prevalgut a Europa, el darrer segle. La primera i més important és la de l'extensió de l'escola: més escola per a més gent. Si abans es pensava en escola per a infants, avui es pensa en escolaritzar la totalitat de la població juvenil. La segona tendència és la creixent participació social en els objectius de l'escola obligatòria. No oblidem que l'Europa del s. XX ha conegut sistemes totalitaris d'estat que han restringit absolutament la participació social. La tercera tendència és la introducció creixent de la ciència, de les ciències, psicologia i pedagogia, en l'educació. Aquestes tres tendències han tingut, al llarg del segle, a Catalunya, un desenvolupament desigual, abrupte, moltes vegades latent, altres vegades perseguit pels poders públics o per grups ideològics. Fins als anys vuitanta no hem conegut el triomf de la primera tendència, l'escola per a tothom. La reforma, com a propòsit de l'estat amb què la societat s'ha dotat democràticament, persegueix proporcionar escola a la totalitat de la població. Ara l'ensenyament obligatori ja arriba fins als setze anys. A Catalunya la satisfacció fàctica d'aquesta demanda anava per davant de l'obligatorietat legal. Quan això que en diem secundària obligatòria s'ha imposat fins a setze anys, gran part de la població fins a aquesta edat ja estava escolaritzada. A partir dels anys seixanta i setanta la societat catalana va tenir aspiracions de proporcionar l'ensenyament secundari, és a dir, el batxillerat; l'èxit del batxillerat va tenir lloc en aquelles dècades. Ara, això s'ha establert per llei però amb un desfament respecte als països d'Europa més avançats, a molts dels quals l'ensenyament és obligatori fins als divuit anys. Les causes d'aquest desfament potser no tenen tant a veure amb les aspiracions socials sinó amb la desocupació de la població juvenil, la qual no té altra alternativa millor que anar a escola. Encara que la llei no ho estableixi com a obligatori, la realitat imposa l'obligació d'anar a escola, si més no com a mal menor, perquè, contràriament al que s'acostuma a dir: què farem de tants universitaris i tants estudiants superiors?, el problema és: què farem de tants joves si no van, si no poden estudiar el batxillerat o una carrera universitària?

Pel que fa a la participació social, aquí tenim encara poca tradició. La mort del dictador l'any 75 va trencar una situació que només per intersticis permetia la participació social en el sistema educatiu. A Catalunya, aquesta situació al llarg del segle no va ser l'única, però sí la més llarga. Els períodes de llibertat del segle XX han estat molt més curts que els de supressió de les llibertats. A Europa hi ha hagut de tot: coneixem el fenomen dels totalitarismes nazi i comunista, en què la participació social era gairebé nul·la. Coneixem, però, també, la forma dels sistemes educatius dels països llatins, que deriva pràcticament del codi de

\* Intervenció de l'autor feta el 12 de novembre de 1993.

Napoleó, i que són sistemes fortament centralitzats i estatalitzats. No sé si saben vostès que Napoleó va crear el sistema educatiu francès, tot el sistema educatiu, amb un decret que té una ratlla i mitja, un decret que va ser copiat per molts estats. L'Espanya borbònica ha mantingut aquesta filosofia del sistema educatiu. Segons aquesta filosofia, el sistema educatiu està destinat a crear funcionaris de l'Estat i ciutadans al servei de l'Estat. Com que, tanmateix, al nostre país aquestes forces controladores i centralitzadores no han disposat mai de prou mitjans, el sistema educatiu a Catalunya ha gaudit de certs marges de llibertat. No és, però, una llibertat concedida pel sistema, sinó una llibertat que neix allí on el sistema és incapaç d'arribar. I hi va haver, certament, durant les dues darreres dècades del règim franquista, una creixent participació social en el sistema educatiu. En aquestes dècades era possible que un grup de pares, un grup de mestres, una institució religiosa, una institució laica, fundessin escoles; era possible, fins i tot en els programes escolars, establir, no solament sistemes experimentals d'educació, sinó mètodes que tinguessin en compte el que es feia a l'estranger. Aquests sistemes varen donar fruits considerables i varen acumular un cert capital de reflexió sobre la pràctica escolar. Per últim, la ciència psicopedagògica en la pràctica escolar, que havia començat tímidament amb valuoses aportacions de començaments de segle, va ser un fibló que va anar penetrant les escoles al marge dels controls oficials. Avui, en retrocedir els sistemes ideològics forts i en prosperar això que se'n diu el pensament dèbil, les aportacions de la ciència psicopedagògica corren el risc de diluir-se en tecnocràcia. Al meu entendre, aquesta darrera dècada, la de la reforma educativa, ha estat un mal negoci per a Catalunya. Han arribat aparences de reforma que han causat una gran agitació a la superfície, sense crear reformes qualitatives de fons, si no és que entenguem que la reforma de fons consisteix en el fet que l'escola s'estengui a més població o en el fet que hi hagi més mitjans econòmics. Al meu entendre, tot això no és reforma de fons, són condicions de la reforma. Com tampoc no és cap reforma ofegar la participació social en el sistema educatiu, o que la tecnocràcia hagi substituït la ciència.

No estic pas segur que aquesta Reforma contribueixi gaire a engruixir el patrimoni pedagògic que a Catalunya es va acumular durant les dècades anteriors, en circumstàncies adverses per a Catalunya i per a la pedagogia.

Aplicant això a la formació dels mestres suposo que vostès convindran amb mi que els professors, els mestres, els educadors, són el factor determinant de la qualitat que pot donar un sistema educatiu. Ara bé, què passa en l'actualitat? Vostès no ignoren que hem assistit al desmantellament de les escoles de mestres. Les escoles de mestres han liquidat el mestre generalista que s'hi havia format fins ara. Un mestre que s'especialitzava molt poc, fent èmfasi en els trams d'edat o en alguna àrea del saber. Això s'ha acabat: el mestre generalista no té lloc a la Reforma. Les escoles de mestres preparen especialistes de nivell o d'àrea amb formació subordinada a unes hipotètiques plantilles administratives. Com que diuen que convocaran unes places de mestres per a educació musical, doncs les escoles de mestres a fer mestres de música, i així successivament: educació especial, educació primària, educació infantil, educació d'idiomes. La formació que rep avui l'aprenent de mestre és un caos, del qual no sabem quin ordre en sorgirà. L'estudiant de mestre no sap on ni com identificar-se. Les es-

coles de mestres, integrades en facultats, no garanteixen, d'una banda, el domini del català ni del coneixement de la història de la nació. D'altra banda, els plans d'estudis no permeten que els nois i noies que estudien per mestres adquireixin la confiança suficient en si mateixos com a professionals de l'ensenyament.

Tan important és treballar en la formació inicial de mestres com en la formació continuada. De la mateixa manera que en el sistema sanitari hi ha la formació dels MIR, amb pràctiques integrades en la formació inicial, la professió de mestre s'aprendria millor continuant l'estudi amb l'acció al costat de bons professionals. Avui, més encara que abans, en la formació de mestres, tant si és inicial com continuada, els estudis s'han deslligat de la pràctica i s'han sobrecarregat d'exigències curriculars de dubtosa serietat. La formació de professors de batxillerat o de secundària continua inoperant. I si passem a la formació del professorat universitari, és un principi establert que el professorat universitari no necessita cap formació: el professor universitari es fa sol, no s'ha de formar. Així es tanca el cercle. La formació dels mestres està encomanada a la universitat. El professor universitari és el professor que neix espontàniament. Per ciència infusa posseeix tots els coneixements i capacitats necessaris per a fer de professor. Qui controla la formació del professor universitari de futurs mestres?

Hi ha dues qüestions més vinculades a la formació de mestres: l'excessiva funcionarització dels docents n'és una. Seria possible, d'acord amb la Reforma, estimular un altre sistema no tan funcional? La segona qüestió és l'autonomia dels centres. La llei sembla impulsar que els centres siguin més autònoms, però resulta que les principals decisions per a la vida d'un centre es prenen des d'instàncies de fora, amb nul·la o mínima participació del centre. Això fa que a les escoles hi hagi més bons instrumentistes que bones orquestres. Potser a causa del sistema, anivellador en excés, que no fomenta els lideratges ni estimula el treball en equip a l'entorn d'un director. La direcció i la gestió dels centres són tasques que no es poden dur a terme sense una formació específica i un grau mínim de professionalització.

L'anivellament general de les escoles no és pas condició indispensable per a assegurar que un sistema escolar és democràtic. Els centres escolars haurien de disposar de mitjans per a distingir-se. La recerca de la distinció no hauria de ser ofegada.

## LA CRISI DE LES HUMANITATS

Octavi Fullat

El tema de la crisi de les humanitats el tracto de tres maneres: una primera part gairebé introductòria, molt breu, que és una qüestió de terminologia, sobre el títol; una segona part on el que faig és buscar l'àmbit des del qual és possible plantejar-se el problema, i això em sembla important, perquè els problemes poden plantejar dins d'un context. A mi ja m'ha passat la moda positivista. I la qüestió d'un tema humà, com és ara la crisi de les humanitats, no es pot plantejar a través de mètodes quantitativs. Per tant, a la segona part el que faig és recuperar, per exemple, la significació de Max Weber i, en general, de tot el que seria una certa concepció de la fenomenologia històrica: les coses adquireixen significació dins de la història. I els problemes, els fets històrics —i la crisi de les humanitats és un fet històric— s'han d'entendre en tant que impliquen significació, sentit. Mai un fet natural no implica significació com a tal fet natural, en tot cas la implicarà en la mesura que es converteixi en un fet humà. És a dir, si em mullo, la pluja és més que un fet natural: potser em constiparé, o no em constiparé, i això ja és una altra qüestió.

La tercera part serà l'anàlisi antropològica de la crisi de les humanitats. Per a aquesta tercera part, he fet una cosa curiosa, he utilitzat el mètode epistemològic, és a dir, he analitzat la significació del discurs humà i com el discurs humà implica les humanitats: si suprimim les humanitats i les deixem de col·locar en el primer lloc, el fenomen humà, si més no, és un altre i s'assimila bastant a un fenomen zoològic.

Quant a la qüestió terminològica, el títol diu: la crisi de les humanitats. Hi ha dues paraules clau: la paraula *crisi* i la paraula *humanitats*. La paraula crisi, tal com jo l'entenc aquí, té un significat col·loquial, que vol dir que quan un senyor està molt malalt entra en crisi. Bé, aquesta significació col·loquial probablement s'acabarà aviat, o està a punt d'acabar-se: entrarà en crisi, sembla. Jo agafo la paraula *crisi* en el sentit grec. Crisi ve de *crino* i *crino* vol dir 'judico'. És un problema de tribunals això de la crisi. Quan no tinc prou raons per poder demostrar una cosa, la decideixo. Un jutge no resol un cas fins que no té prou raons, i de vegades, quan sembla que ja en té prou diu que no s'atreveix a decidir perquè encara n'hi falten I quan ja sembla que es decideix, que es pronuncia, fa un acte de crisi: es pronuncia sobre la realitat, és a dir, crea realitat. I aquesta creació de realitat pot ser que no coincideixi amb una realitat fenomènica, i pot ser que més d'un jutge s'hagi equivocat.

Això és important, perquè aquí l'expressió 'crisi de les humanitats' l'agafo en el sentit de dir no ens queda altre remei que decidir-nos davant d'aquest fet. És a dir, el fet de les humanitats, la desaparició o, si més no, l'anèmia de les humanitats implica haver de prendre una decisió. Quina? Individualment, col·lectivament, grupalment, això és una altra qüestió. Quant a la paraula *humanitats*, jo diria que el punt de referència originari és Grècia. És la *paideia*, molt mal traduïda com a 'educació'. En canvi, Ciceró, al segle I a.C., tradueix magistralment la paraula i en diu *humanitas*. La *paideia* és la *humanitas*. I Quintilià continua

\* Intervenció de l'autor feta el 13 de novembre de 1993.

amb aquesta tradició. Nosaltres ho hem traduït malament, precipitadament, perquè la paraula 'educació' potser sí que hi aniria bé, però tal com s'utilitza habitualment no encaixa amb el concepte grec. L'educació no és solament allò que després els alemanys dels segles XIX i XX en diran una comprensió del món, la comprensió que els grecs tenien del món. És també un conjunt d'accions, de processos, d'activitats que portaven a terme aquesta adaptació a la realitat i que implicaven un àmbit de comprensió, que era l'àmbit del grec que anava des d'Empúries fins a la Turquia actual, passant per la Magna Grècia, que és un àmbit.

Ara ja estem una mica situats. La crisi de les humanitats és un tema sobre el qual ens hem de pronunciar. Ens veiem obligats, forçats, acorralats a pronunciar-nos sobre el destí de l'home, perquè la *paideia* és una comprensió de l'home. En aquest moment, i ho faré veure a continuació, hem entrat en el tecnologisme, gràcies al qual hem descodificat l'ésser humà, que deixa de ser l'ésser humà cristià o occidental —agafo la paraula cristià en un sentit cultural, no en un sentit religiós o de fe. Estàvem codificats des del segle XI a.C. començant pel text del Gènesi, des del segle IX començant pel text d'Homer i des del segle I començant pel text de Virgili. I ara ens estan descodificant i ens falten paràmetres referencials. La terminologia, doncs, no l'agafo en el sentit col·loquial, i la paraula *humanitat* l'he presa en el sentit més fort, en el sentit de *paideia* i en el sentit d'*humanitas*.

Segona part: quin àmbit històric permet de plantejar-nos el tema? Entraré en un breu recorregut històric per veure en quin moment sorgeix i què vol dir la crisi de les humanitats. Grècia ho distingeix perfectament: Aristòtil, des del començament de la metafísica, no fa res més que recollir una manera de veure i de pensar la diferència entre *episteme* i *tecne*. *Episteme* és la paraula d'on procedeix *epistemologia*; diem: «Això és epistèmic» i traduïm *episteme* per 'ciència'. Aristòtil pensa en un determinat tipus de ciència, fonamentalment, que és la ciència de la lògica, les matemàtiques. Si ens fiem de Russell, l'*episteme* era la contemplació del món, el sentit objectivista de la realitat, veure el que passa, contemplar el que passa. Quan al costat d'això es fa un discurs, el *logos* fa que una cosa es dedueixi d'una altra i que es transcendeixi el fet d'estar simplement una cosa al costat de l'altra: hi ha una deducció, l'*episteme*.

I la *tecne* era modificar el món. Els grecs van ser bastant barroers en això de modificar el món, no van encertar-ho gaire. Els romans, en canvi, van saber-ne molt més i ho van fer en el món de la tècnica: la cesària, per exemple, és una tècnica romana en medicina. I ho van fer també en molts tipus de treballs: en el camp de la construcció amb els aqüeductes, etc. Tot i així, els grecs sí que van tenir una certa tècnica: l'art per als grecs era una tècnica i una manera de modificar el món. Encara recordo que André Malraux, per exemple, defensava que l'art és una manera de modificar el món. La meva presència en el món a través de l'art és molt distinta que si hi manca l'art. És una tècnica i, per tant, cal entendre que la tècnica no és la reducció que se n'ha fet posteriorment.

Tornem al doble paràmetre d'allò que és l'*episteme*: un saber objectiu, no tècnic; un saber ordenat, no un calaix de sastre. I és un saber de la totalitat a Grècia. Què vol dir «de la totalitat?» Quan algú deia: «Jo faig *episteme* de l'*anthropos*, jo faig saber rigorós sobre l'home», no es limitava a dir quant pesava, ni a dir les classes de crancs o si els braquicèfals..., etc., no es li-



mitava al fenomen. És a dir, el grec, quan feia ciència, arribava al rerefons o arribava al més enllà, a allò que és metaempíric, metalfanumèric. Era la seva manera de fer ciència.

Això, doncs, es va estirant i estirant, fins que ve la crisi del segle XIV, certament, com ho mostra fins i tot la novel·la d'Umberto Eco, i apareix ja la significació científica, un nou concepte d'*episteme*. L'*episteme* aquella grega es comença a trencar i ve l'eclosió, ve Copèrnic, però, especialment, Galileu Galilei, que és qui diu: «S'ha acabat l'*episteme* grega.» I té tanta consciència d'això, que bateja aquella activitat d'una altra manera, i en lloc de dir-ne *episteme* o *ciència* en diu *scienza nuova*. *Nuovo* vol dir que estic fent una cosa nova. I on és la novetat? La ciència encara és per ell no una tècnica, sinó una manera d'entendre. Això ho accepta dels grecs, però el que no accepta és el tercer punt: per ell ja no és un saber de la totalitat, és un saber del fenomen i només del fenomen: del fenomen físic, biològic, històric, però només del fenomen. I hi afegeix: del fenomen en la mesura que és quantificable i matematitzable.

La tècnica encara queda separada d'això, va per un altre costat. I, si més no, recordeu Leonardo da Vinci, que el crida fins i tot Francesc I de Franca al seu castell perquè l'ajudi en les tècniques de la guerra. O sigui que Leonardo da Vinci, a part de les seves pintures, era un home que fabricava tècniques de guerra. Francesc I li va comprar un palauet, a deu o dotze minuts del castell, on Leonardo da Vinci va morir, i allà, a partir dels dibuixos que va fer i de les pautes que va donar, s'hi troba de tot: metralladores, submarins, helicòpters... La tècnica anava per un costat i la ciència anava per un altre, fins que arribem al racionalisme i l'empirisme de finals del segle XVII i del segle XVIII, que es tradueix en la Il·lustració. La Il·lustració, la raó il·lustrada, és una raó que torna a Grècia: no és la raó de la física, ni de la química únicament. És la raó de la moral, és la raó de la convivència, És, en fi, la raó en un sentit poc precís, però no únicament la raó que fa ciència de la naturalesa. La Il·lustració és la raó que parla de l'ésser humà i l'orienta i el fa anar endavant. Però a la Il·lustració, sobretot després de Hegel, la segueix el positivisme. I és Auguste Comte qui reprèn el concepte de Galileu de ciència, però recollint al mateix temps l'àmbit de la tecnologia. De manera que Auguste Comte dirà que hi ha un model de funcionament de la raó i que aquest model és el de la física, o sigui, estableix un paradigma de funcionament de la raó. Hi ha una respectabilitat per Auguste Comte, no per l'Auguste Comte dels últims anys, que es va creure una mena de papa i va elaborar fins i tot un calendari en el qual els científics de la història ocupava el lloc dels sants, amb tot un ritual. Parlo de la seva obra, sobretot del seu curs de filosofia positiva escrit al llarg de diversos anys, el que coneixem com a positivisme. Auguste Comte ens diu que cal «saber» el món a fi de modificar-lo. Aquesta és l'estructura.

Aquesta estructura empalma una mica amb la tesi de Marx —però, compte, que Marx no és positivista ni de bon tros—segons la qual el que hem de fer no és entendre el món, sinó modificar-lo. Marx diu: «Fins ara els filòsofs no han fet res més que interpretar el món; el que cal és modificar-lo.» Jo li preguntaria, si pogués, d'on treu això que *cal*. Perquè, és clar, l'individu a qui ja li va bé el món tal com és, per què l'ha de modificar?

Després del positivisme ha vingut, ja a finals del segle XIX, començaments del XX, el cientisme. Però el cientisme diu que no hi ha cap altra ciència fiable que les ciències de la naturalesa, entre les quals n'hi ha una de paradigmàtica, i aquesta és la física. Per tant, la *paideia*

grega se'ns ha trencat, comença a trencar-se fins que arriba a un punt —que és el punt en el qual nosaltres ens trobem, el tecnologisme— que constitueix el capgirament de tota la codificació antropològica d'Occident. El tecnologisme es regeix per dos principis: primer, el principi que tot és possible. Després vindrà el tema del clonatge d'embrions i la gent dirà: «Què passa aquí, que sembla que anem massa enllà?». Però, quan comencem a anar massa enllà? Potser sigui una qüestió d'hàbits, potser és que no hi estem habituats. Ja vindrà! Potser d'aquí a 15 anys ja estarem habituats a donar el que sigui. Vull dir que potser no serà únicament un problema d'embrions.

Per tant, la crisi de les humanitats no és una crisi d'ara. Ja he indicat que s'inicia en el Renaixement florentí, i que després ja tenim, al segle XIX, el positivisme, a continuació el ciencisme i després el tecnologisme, el primer principi del qual és que tot és possible. Per exemple, el concepte de tècnica, té algun límit? No. El concepte de tècnica no té cap límit. La tècnica és modificar el món; sempre que modifiquem el món actuem tècnicament i tecnològicament. No hi ha res que s'hi oposi, és a dir, en tot cas l'oposició vindrà de fora però no des del concepte de tècnica: tecnologisme vol dir haver col·locat la tècnica com a primer valor de la societat humana. A partir d'aquí, si hi ha una tècnica de modificació de conductes a través, potser, d'ordinadors, o una tècnica de modificació d'embrions, o una tècnica de modificació psicològica, o que modifiqui el pensament d'algú... Bé, no hi ha res a dir. Un tècnica és una tècnica i s'ha acabat. I el segon principi pel qual es regeix el tecnologisme actual és el de provar-ho tot. Perquè si tot és possible, sembla que cal provar-ho tot, que no hi ha límits.

He emmarcat l'àmbit des del qual té significació parlar de crisi de les humanitats i he de fer referència a un senyor que va morir el 1900, que és Nietzsche. I Nietzsche efectua una crítica radical al positivisme i a tot, perquè Nietzsche, quan parla de la mort de Déu, diu que la paraula *déu* no solament és el déu religiós. La paraula *déu* de Nietzsche fa referència a la raó, encarnada sobretot en la gramàtica i en la sintaxi. Hi ha res més despòtic que la gramàtica? Un vailet diu: «En Pere juguen al pati o als patis»; i se li diu: «No, no, escolta: *tu*, singular, verb en singular; no enredem aquí». Això és el despotisme sense il·lustrar; és un despotisme brutal.

És clar, Déu ha mort. I, a partir d'aquí, la solució, des del 1900 fins ara, ha estat la postmodernitat. És a dir, d'un costat hi ha la postmodernitat, que és allò de que «se salvi qui pugui», i, d'altra banda, el tecnologisme. Són dues modalitats i en cap de les dues es troben les humanitats, la *paideia* grega o la *humanitas* romana, de les quals nosaltres venfem i que ens havien codificat a partir de la Bíblia jueva, la Torà, les lectures d'Homer i les lectures de Virgili, sobretot de *L'Eneida*, que domina fins al Renaixement i que Dante encara utilitza per a la *Divina Comèdia*. És en aquest àmbit on apareix una reacció, de la qual tots n'heu sentit a parlar, que pretén recuperar la raó il·lustrada, propugnada per l'Escola de Frankfurt, on trobem, per exemple, Benjamin o Adorno, Habermas o Apple. Habermas ha tingut més èxit perquè escriu millor, però Apple em sembla que té algun tipus de discurs i d'anàlisi lingüística molt interessant. Què volen fer aquesta gent? Volen recuperar la raó il·lustrada, perquè la raó il·lustrada, malgrat que no ens agradi, és una raó humanista. La raó, amb el positivis-

me, va quedar reduïda a ciència i a tècnica. És clar, de moment algunes coses no es noten, però ara hem arribat al segle XX i ja comencen a notar-se, i la gent s'escandalitza i s'enfada. Fins i tot, el Ministeri, en un moment donat, pot suprimir totes les humanitats. Recordo, esverat, que quan es preparava la LOGSE el Ministeri ens va enviar l'avantprojecte a alguns professors d'universitat per veure què opinàvem. I en el primer avantprojecte, se suprimia la història. Curiosament, la LOGSE diu que una de les raons —i ho diu tres o quatre vegades— de l'existència d'aquesta llei és que ens puguem equiparar als europeus. Què pot significar Europa sense història? I la història no comença amb la Revolució Industrial o amb la Revolució Francesa: Europa comença al segle XI a.C., i això si no ens posem en un àmbit geogràfic més ampli com és l'indoeuropeu.

Passem a la tercera part. En aquesta part intentaré de fer una anàlisi antropològica d'un fet, com és ara la supressió del llatí o del grec en els estudis, que representa donar molt poca importància al món de la literatura o de l'art. És a dir, es prioritza sempre la ciència, la tècnica. Això es tradueix, per exemple, en el fet que quan es donen beques, per cada beca que es dóna en un camp de ciències i de tecnologia, se'n dóna una desena part a les facultats de lletres. No vull ser gaire crític tampoc perquè aquí hi ha una qüestió de prudència política. Parlaré de principis i no pas entrar en altres temes que correspondrien a un altre tipus de debat o de reflexió.

Sembla que la *paideia* grega s'està morint, s'està acabant i, per tant, ens quedem sense punts de referència; els pares es queden sense aquests punts de referència i es pregunten com han d'educar els fills. Tothom parla de valors, de l'educació moral de les criatures. Quan un nen entén el que significa fer un acte bo, aquí no hi ha moral ni res que s'hi assembli. Això no és una qüestió moral, és una qüestió psicològica, diguin el que diguin Piaget o Kohlberg.

Deixo de banda aquesta qüestió i parlaré ara de la raó, temàticament, no històricament. La raó ha funcionat des de la tècnica en el fet que la teoria es diferencia de la tècnica en el fet que la teoria, en principi, no vol canviar el món —el vol entendre, però no el vol canviar. Aquí s'hi poden col·locar, doncs, tots els sabers, totes les ciències, fins i tot les socials. La raó teòrica funciona en el camp de la teoria, però hi ha un altre funcionament de la raó que és la raó pràctica. La raó pràctica té tres àmbits. I sobre això faré una anàlisi epistemològica que em permetrà de pronunciar-me sobre la caiguda de la *paideia* i sobre el pensament de l'home occidental, i només de l'home occidental, perquè no sé com pensen a Benarès, potser tenen un altre tipus de pensament els de Benarès. Per això ja he dit que no entraré en les altres macrocultures o macrocivilitzacions. Em limito a aquest camp nostre, que és el que anomeno habitualment la «macrocultura del blat de moro», que, pobret, quasi no en queda. Després hi ha la macrocultura de l'arròs, que encara en queda bastant, sobretot a l'Indo-xina i a la Xina. La Xina no es pot perdre de vista, perquè en la mesura que Mao la va introduir en el marxisme, la va occidentalitzar, una prova clara que anava en contra de la civilització de l'arròs.

La Raó pràctica funciona en tres direccions completament diferents. Una, que és la que coneixem més, és la raó pràctica tècnica o, millor dit, tecnològica. Es pot establir una diferència entre tècnica i tecnologia. Una tècnica pràctica és, per exemple, la de la mare que

vetlla perquè l'essfinter de la criatureta, a l'edat corresponent, funcioni i que la criatura es controli i no s'orini al damunt; aquesta és una tècnica molt simple. Mentre que una tecnologia és la del senyor psicòleg que escriu un llibre o un article sobre el control de l'essfinter. Aquesta seria una diferenciació molt ràpida, però molt clara.

El camp de les ciències i el camp de la tecnologia són camps de la raó humana, maneres com l'ésser humà es manifesta i es converteix en fenomen. Però hi ha una altra raó pràctica, que és la pràctica *pràxica*. I utilitzo *pràxica* no en el sentit de praxi marxista, sinó en el sentit de praxi grega. La terminologia marxista utilitza la praxi com el món de la infraestructura. La praxi, en el significat grec, és aquella acció que no dóna cap producte exterior, l'acció que resta damunt del mateix individu que la du a terme. Per exemple, si un dissabte o un diumenge jo, en comptes d'anar a passejar, resulta que tinc o conec una persona malalta o que està sola, una persona gran, i faig l'acció d'anar a veure-la, segons Aristòtil, és un acte de praxi. La praxi és un tipus d'acció guiada per la raó, que és la que em diu que actuï segons el bé o segons el mal. La raó em diu «actua», «praxi», de manera que, a còpia d'anar fent actes d'aquesta mena, esdevinguis millor.

La tècnica no posseeix aquest concepte de bo i de dolent. El concepte de bo i de dolent es recupera des del concepte de praxi grega i qui la treballa, sobretot, és Aristòtil en el llibre de la *Metafísica*. La praxi és un altre tipus de raó. Què hem de fer per ser bons? He escrit un article al diari *Avui*, en què parlo del tema de la praxi. Què he de fer per ser bo? A l'*Evangelí* es pregunta al mestre: «Què he de fer per obtenir el regne dels cels?» Això és praxi. Això no és cap tecnologia, no hi ha una tècnica. Fins i tot Plató es planteja si és possible ensenyar la moral, si la moral és objecte de tècnica o si és només objecte d'autodecisió després de veure que hi ha algú que actua segons el seu criteri de bé. Potser és una invitació. Kohlberg creu que hi ha unes tècniques per fer-nos bons, i unes altres per fer-nos dolents. Crec que, avui dia, cal una mica més de seriositat i de respecte a l'ètica.

Hi ha una raó pràctica *pràxica* i una raó pràctica legitimadora, això depèn dels gustos de cadascú. Una raó pràctica legitimadora ha de legitimar una determinada acció. Penseu, per exemple, en el llibre de Neill. Què fa Neill? Doncs legitima en un llibre d'una pràctica, la pràctica de la seva escola de Summerhill. A partir d'aquesta pràctica, Neill vol legitimar que no és un poca-solta, que fa les coses amb una certa coherència. I aleshores arrenca del primer Freud i de Rousseau i basant-se en la teoria, legitima una pràctica. La seva és una raó pràctica perquè vol legitimar qüestions pràctiques. No elabora una teoria i una comprensió del món, sinó que primer estableix la pràctica i després la legitima, s'ho fa com pot per quedar bé. Moltes vegades necessitem quedar bé fins i tot davant de nosaltres mateixos, en resposta als nostres mateixos escrúpols.

Hi ha dues maneres fonamentals de legitimar: d'una se'n diu «ideologia» i de l'altra se'n diu «utopia». Marx no va distingir entre un concepte i l'altre. I dins la paraula «ideologia» hi col·loca gairebé tot el que nosaltres anomenem «cultura».

Jo vull definir la ideologia, encara que després serà difícil dir si en un llibre només hi ha ideologia o si hi ha ideologia i utopia barrejades, però crec que sempre predomina l'una o l'altra. La ideologia és un discurs no científic, entenen per ciència la definició de Galileu, la

definició de l'*episteme* grega. És un discurs que no té per paradigma la física, i que serveix per pseudolegitimar o pseudojustificar allò que hi ha o allò que hi ha hagut. Aquesta és la funció de la ideologia. Per tant, pot haver-hi una ideologia marxista, una ideologia cristiana, etc. El cristianisme s'ha utilitzat també per legitimar allò que hi havia, perquè s'han de legitimar moltes coses i, en un moment donat, es pot legitimar, a través del cristianisme, per exemple, el mateix poder temporal dels papes, fins i tot en èpoques de gran corrupció com ara la de Cèsar Borgia, i amb textos de l'evangeli. En aquest sentit, aleshores, actua com a ideologia. La ideologia és una raó pràctica legitimadora, perquè també pot actuar com a utopia, inventar utopies. Perquè la utopia és un discurs no racional que serveix per legitimar o pseudolegitimar la protesta contra allò que hi ha o que hi ha hagut. O sigui, funciona al revés de la ideologia. Aquesta és una definició, però en podeu fer d'altres, tant de l'una com de l'altra. El llenguatge aquí no està codificat; per tant, hi ha una certa llibertat, sempre que s'avisi abans a la gent de l'ús que es fa de la terminologia.

En el mateix paquet que la utopia trobem, per exemple, el missatge evangèlic o el missatge de Marx. El mateix paquet literari pot servir com a ideologia: pot tenir una funció històrica ideològica i pot tenir una funció històrica utòpica. El primer cristianisme és evident que té un paper utòpic, almenys fins a l'any 313, fins que Constantí no converteix el cristianisme en religió oficial. Aleshores el cristianisme comença a exercir també el paper ideològic, però, en el seu primer moment, el cristianisme és la protesta contra l'escriptura de l'Imperi Romà.

Finalment, hi ha una altra funció de la raó, l'última funció, que és la raó crítica. Hem vist la raó teòrica, la raó pràctica, amb tres dimensions semàntiques, i ara veurem la raó crítica. La raó crítica ni posa ni treu món, és a dir, no es pronuncia sobre el món. La raó crítica fa una anàlisi del llenguatge a través del qual nosaltres fem món, posem món, discutim del món o ens pronunciem sobre el món. Les tres crítiques de Kant van per aquí: la crítica de la raó pura, la crítica de la raó pràctica i la crítica del judici. La paraula *crítica* és una anàlisi lingüística de la llengua alemanya. Aristòtil va establir altres categories, perquè va fer una anàlisi de la llengua grega del seu temps: no és el mateix el grec d'Homer que el grec del segle II d.C. Per tant, la crítica és una forma de la raó en què aquesta no es pronuncia, no es llença, no diu: «Això està bé, això està malament.» És a dir, no formula judicis, sinó que, en tot cas, és interrogativa, com ho és Sòcrates en els primers diàlegs de Plató, perquè el Sòcrates dels últims diàlegs de Plató ja no és Sòcrates, és Plató. En els diàlegs, Plató parla sobre allò que Sòcrates es demanava pels carrers i les places: Què és la veritat? Què és la pietat? Què és la justícia? I es discuteix, es discuteix, i no s'arriba a cap conclusió. Si no, recordeu l'*Hípies Major* de Plató, en el qual surt Sòcrates discutint amb Hípies —com que té dos diàlegs sobre Hípies, n'hi ha un de més gruixut que es diu *Hípies Major* i un altre de més curtet que es diu *Hípies Menor*. A l'*Hípies Major* es comença a discutir sobre què és la bellesa, i és molt significativa la manera com Sòcrates comença el diàleg. Es dirigeix a un senyor ben plantat, que tenia èxit amb les dones, i li diu: «Escolta, tu que tens tant d'èxit amb les dones, que ets guapot, deus saber què és la bellesa, oi?»; i l'altre li respon: «És clar, i tant que ho sé jo.» «I què és, la bellesa?» —li pregunta Sòcrates, geperudet, fent el paper de ximple—. «Que m'ho po-

dries dir? Perquè, és clar, jo, pobre de mi, sóc molt ignorant, no sé què és això de la bellesa.» I l'altre se'n desfà ràpidament: «La bellesa és una dona ben plantada.» Llavors, Sòcrates, com aquell que no diu res, continua: «Però, escolta, com t'ho fas tu per dir-me que aquesta dona és bonica, si abans no saps dir-me què és la bellesa? Perquè potser és lletja, tot dependrà del metre. Si jo dic que aquesta taula mesura metre vint és perquè tinc un metre, si no tinc metre no pot mesurar ni metre vint ni metre res. He de tenir un metre, una unitat de mesura. Quina és la unitat de mesura de la bellesa?» Llavors comencen a discutir i el diàleg s'acaba quan Sòcrates diu: «Escolta, això de la bellesa és una cosa molt complicada. I si ho deixéssim per a un altre dia?» Això és un discurs crític, no hi ha pronunciaments. En canvi, en el discurs de la raó pràctica, sí que n'hi ha.

Tornem a la crisi de les humanitats. On és la crisi? La raó humana, tal com la viu el grec, tal com es viu a la Il·lustració —per tant a finals del segle XVIII—, tot el segle XVIII, tal com la intenta recuperar l'Escola de Frankfurt, fa ciència, això no ho nega ningú. La raó humana és pràctica, només vol canviar el món. Per exemple, si una persona té la SIDA, mira de curar-la o, si més no, que es pugui curar la malaltia dins de la propera generació. És clar que volem canviar el món, no el volem, el món, tal com el tenim.

La resposta ha de ser històrica. Des d'on estem codificats? Jo he dit que el món jueu, i el món grec i el món romà són, en certa mesura, els nostres codificadors. I nosaltres hem estat actuant durant mil·lenis d'acord amb una determinada codificació. I això se'ns ha trencat, o se'ns ha esquarterat una miqueta, perquè Galileu ja deia: «No, escolti, jo faig astronomia i física, però jo no m'enredo en les altres coses; aneu fent.» Ell va començar i després el positivisme va donar el cop de gràcia. Només faltava, paral·lelament, per un altre costat, que sortís Nietzsche. I ara hem entrat en una crisi: no hi ha bé! El bé no existeix.

És bo distingir entre el que és ideològic i el que és científic, etc. És bo distingir i veure que, de vegades, una qüestió legitimadora pot intervenir en biologia, com en el cas de Lysenko, a la Unió Soviètica. El marxisme va arribar a dir que hi havia una biologia capitalista, una biologia marxista, però això no es pot menjar. I no es va menjar: la prova és que no van poder fer el blat híbrid i Khruixtxov va haver d'anar als Estats Units a veure els camps de blat híbrid, cada espiga dels quals feia el doble de grans que les d'Ucraïna. Aleshores, va dir: «Però, què passa aquí?» «Escolti, és que vostès fan biologia d'aquesta que en diuen marxista, i nosaltres fem la biologia capitalista, la que corre pel món.»

La ideologia genera un altre tipus de discussió, però la ideologia ha d'existir. Hi ha una funció bona de la ideologia. Per exemple, podem tenir consciència nacional catalana sense un tipus de discurs no científic que vulgui legitimar el que hi ha i el que hi ha hagut? La ideologia, si té una connotació lletja i sona malament, perquè durant un temps ens hem estat insultant en dir: «Això que dius és ideològic.» O bé, «És ideològic, no sap ni què es diu. Jo, en canvi, faig física; jo sóc seriós.» Però hi ha una funció ideològica que és correcta. Hi ha funcions patològiques, com ara dir: «Canviem el món, tot, ja.» I hi ha utopies patològiques, també. Certs moviments anarquistes van per aquí: volen canviar el món, tot, ja, i si cal, des-trossar-ho tot, perquè de la utopia en sorgirà un nou món. Això és patològic, això és malaltís. He posat l'exemple de l'anarquisme i he posat l'exemple del marxisme: l'un i l'altre són

utopies que han exercit també papers ideològics. Però l'ésser humà necessita això. Per tant, quan nosaltres ho suprimim, suprimim una pràctica milenària antropològica. Malraux ens ho ha ensenyat així i, a més, hi ha coses que s'aguanten amb la filosofia analítica, amb el neopositivisme, amb l'obra de Wittgenstein; hi ha coses que s'aguanten, però la resta se n'ha anat en orris. I aquesta és la situació en la qual ens trobem. Com continuar a partir d'ara?

## LA CATALANITZACIÓ DE L'ENSENYAMENT

*Jordi Gall i Herrera\**

El document de l'Institut d'Estudis Catalans ens diu que el problema de la catalanització dels sistemes d'ensenyament té una estreta relació amb uns altres dos problemes: la qualitat de la docència i la crisi de les humanitats. Estic totalment d'acord amb aquesta afirmació i demano que es tingui present d'una manera constant en llegir el que segueix.

El document esmentat fa, immediatament després, unes observacions sobre «l'absoluta prioritat —diu literalment— de la possessió de la llengua en relació amb qualsevol altre saber». És difícil, en aquest punt, dir alguna cosa que no hagi estat dita ja; però, pel que sembla, hi ha temes en què la reiteració es fa necessària. Bé, així doncs, em sembla que la meua feina és essencialment glossar i reiterar.

Deixaré de banda, o tractaré molt marginalment, alguns aspectes del document de l'Institut, en particular els aspectes legals, els quals, en darrer terme, des del punt de vista d'aquesta Societat, són contingents i circumstancials, i em fixaré en altres aspectes que, em sembla, van més a fons.

Potser alguns de vostès pensaran que parlo més de llengua que d'ensenyament i és veritat, però em penso que és essencial veure els problemes lingüístics de la llengua catalana per poder reflectir-los després i veure què s'ha de fer en l'ensenyament.

Dividiré la meua dissertació en tres parts. Primer, la llengua com a signe d'identitat de Catalunya; una segona part que titularé Els Clàssics del segle XX i una tercera que he titulat La llengua, trampolí cap al futur.

Els catalans no som l'únic poble d'aquest món que manté relacions, més o menys conflictives, amb pobles veïns. De vegades, amb pobles ocupants de més potència. Aquest tipus de relació entre dos pobles que conviuen en un mateix estat i que tenen un pes específic molt diferent dificulta la convivència pacífica i comporta, d'una manera més o menys conscient, polítiques de dominació o d'assimilació. Ara bé, a mi em sembla que seria difícil trobar, en l'enorme varietat i en el ventall dels pobles que es troben en situacions d'aquesta mena, algun altre poble per al qual el signe d'identitat gràcies al qual ha mantingut la seva personalitat hagi estat, precisament, la llengua.

\* Intervenció de l'autor feta el 13 de novembre de 1993.

Prendré com a punt de comparació dos exemples bastant evidents i clars: el poble irlandès i el poble jueu. Tots dos han aconseguit una plena sobirania en aquest segle XX. L'han aconseguida abans de la caiguda del mur, evidentment; és a dir, abans d'aquesta situació pre-balcànica. Per tant, no podem assimilar la independència d'aquests pobles —la del poble irlandès o la del poble jueu—, de cap manera, al conjunt de moviments nacionalistes que en aquests moments tenen lloc en el centre i l'est d'Europa. Al revés, la independència d'aquells estats va ser obtinguda en uns moments en els quals el dret a l'existència dels estats nació, en darrer terme de tipus jacobí —com el que encara tenim nosaltres amb unes certes matisacions—, era absolutament indiscutit i no es podien pensar, com actualment es comencen a pensar, algunes formes o alguns tipus d'estructura de dret internacional diferents: Comunitat Europea, Europa de les regions, etc.

Ara bé, ni en el cas irlandès ni en el cas jueu el signe d'identitat fonamental no va ser la llengua. Simplement ho constato i penso que no és el lloc de fer un intent d'anàlisi de quins van ser els signes d'identitat d'aquests pobles. Repeteixo que ho constato. I ampliant el camp comprovo fins a quin punt és un fet singular, singularíssim, que el nostre títol i el nostre signe fonamental d'identitat, a partir de mitjans del segle XIX i fins avui, hagi estat la llengua.

Podríem argumentar *a contrario*, al revés. Precisament la llengua és allò nostre, de la nostra identitat, que el poble hegemònic de l'Estat espanyol tolera menys —i dic menys per no dir gens. Que *saquemos panes de las piedras* ja els va bé perquè així ens han pogut enviar excedents demogràfics d'estructures socials pre-modernes que han après la tècnica de *sacar panes de las piedras*. Els va bé que hàgim sabut dur correctament els comptes de la nostra pobresa ben administrada —perquè Catalunya és un país pobre— perquè saben, i ho saben com a mínim des de Gaspar de Remisa, a començaments del segle XIX —i potser abans—, que sempre trobaran un català que anirà a portar els comptes de l'Estat espanyol. Però hi ha un fet que els treu de polleguera: que parlem català —i que consti que això que lleigeixo va ser escrit abans que sortís tota aquella problemàtica de l'ABC. No té res a veure amb allò. I podria aportar encara un altre detall d'encara no fa quinze dies. Un fet que va passar a Durango, al País Basc. Va ser un detall que no vaig viure directament, però me'l va explicar un català que hi vivia: la indignació del cap de compres d'una empresa important perquè el venedor català, vist que hi havia unes discrepàncies o uns detalls per resoldre, va telefonar en català a la seva central de Barcelona. Simplement, indignació: «¡Con mi teléfono!» Aquesta era l'expressió: «*Con mi teléfono, hablaba en catalán*», a Durango, al País Basc.

Jo no sé si els catalans en són prou conscients, d'aquest rebuig, que és un rebuig visceral que es prestaria a unes reflexions que ara no és el moment de desenvolupar. Però voldria recordar un altre fet recent, simplement per ajudar-nos a prendre la mesura de la realitat. Quan es va entronitzar el nou rei de Bèlgica, aquest no sols va parlar en flamenc i en francès, que són llengües que es reparteixen d'una manera bastant equilibrada pels dominis lingüístics de l'Estat belga, sinó que va parlar en alemany, que és la llengua oficial d'una part de la població que no passa de l'1% del total de la població belga. Què passaria si des de Catalunya demanéssim —cosa que jo penso, amb sentit comú, que és d'una lògica absoluta i total— que la llengua d'aproximadament una sisena part de la població de l'Estat fos obli-



gatòria a nivell de l'Estat espanyol, si més no a l'ensenyament secundari? Què passaria? Simplement imaginem-ho.

Per a la majoria dels ciutadans de l'Estat el català és una espècie d'anomalia tolerable, potser, però sempre molesta; o bé és un residu folklòric que cal absorbir o conservar en formol; en tot cas, quelcom que trenca una concepció simplista d'una Espanya que no sé pas si existeix.

Per què deu ser —i faig la pregunta i no hi tinc resposta— que és precisament la llengua el que els molesta tant? Simplement per intentar aproximar-m'hi, tot i que ja dic que no hi tinc resposta, em serviré, de nou, de la comparació amb jueus i irlandesos, i diria que el fet que la llengua sigui el nostre signe essencial d'identitat —el nostre signe i el nostre títol d'identitat— és a la vegada la manifestació d'una debilitat i la manifestació d'una força.

D'una debilitat: Catalunya no té, evidentment, aquella qualitat que anomenaré, per simplificar, robustesa de caràcter, i que distingeix immediatament un anglès d'un irlandès. Que Bernard Shaw és irlandès no ho pot dissimular, encara que no *exerceixi*, com aquell fabricant català dels anys quaranta a Madrid al qual li van preguntar: «¿Usted es catalán?» I va contestar: «Sí; pero no ejerzo». I, malauradament, potser molts catalans d'avui dia diuen el mateix, o ho deixen suposar.

No podem deixar de reconèixer que en la nostra actitud col·lectiva davant el poble hegemònic de l'Estat hi ha un component important i alarmant de debilitat, de subjecció, potser producte de llargs segles de submissió. Acotem excessivament el cap. És un fet que caldria estudiar a fons i que aquí, evidentment, no té cabuda. Jo no sé per què, però tinc la sensació que un irlandès, per pobre, emigrant i desgraciat que sigui, sempre se sentirà, en el fons, superior a un anglès; però em penso que no passa així amb un català davant d'un taxista o d'un revisor de tren castellà. Aquesta manca d'autoafirmació —i la història em penso que ens ensenya que quan volem autoafirmar-nos, en general, ho fem malament, fora d'hora i amb un cert component d'histerisme— per mi és, evidentment, una debilitat. I amb els jueus podríem fer la mateixa comparació. Un jueu sempre ho és i sap que ho és i se sent o solidari o traïdor —o sigui, se sap traïdor envers els seus. És en aquest aspecte més fort que nosaltres. Nosaltres portem a sobre un defecte terrible: ens deixem rosegar per l'enveja, i una i altra vegada, al llarg de la nostra història, hem anat a recórrer al poble hegemònic perquè vingui a aixafar el nostre veí, el nostre propi germà. Aquest és l'aspecte negatiu: la debilitat.

Però que la llengua sigui el nostre signe d'identitat més característic té un aspecte positiu que per mi és més important. Mantinc com a rerefons aquesta comparació amb el poble irlandès o amb el poble jueu i crec que podem afirmar que el fet d'haver donat, inconscientment o semiinconscientment, una prioritat a la llengua és la demostració que som un poble eminentment civilitzat, universal i humanista. La llengua és la suprema expressió de l'esperit i nosaltres som solidaris els uns envers els altres, malgrat tot, per quelcom molt subtil que és un esperit que es tradueix en una llengua. No hem sobreviscut perquè siguem més durs i més caparruts, com és ara els irlandesos, o més aferrats a unes tradicions o a unes conviccions, ni perquè tinguem, més o menys conscient, la idea que som un poble perseguit i escollit que a la llarga triomfarà, com sembla que tenen els jueus. Jo crec que existim perquè som més civilit-

zats que els nostres veïns; perquè hem acceptat mestissatges i no hem tingut manies a l'hora d'assimilar altres pobles. Aquell joc intuït per Vicens Vives entre el reducte muntanyenc i el corredor de plàstics receptiu de la costa ha funcionat secularment, ha creat un esperit; ha creat una manera de ser que s'ha manifestat específicament en la llengua. I recentment, a principis de segle, ha funcionat a la perfecció en la creació del català modern actual.

Tornant a fer una anàlisi una mica comparativa, jo diria que el fenomen Fabra —per donar-hi un nom, ja sabem que no és Fabra tot sol— és únic en la història recent que ens és donada a conèixer. No hi ha cap altre exemple de conjunció entre un nucli irreductible tradicional, amb una capacitat d'innovació i adaptació a les circumstàncies del moment i unes possibilitats d'evolució futura, com el de la revolució lingüística que van fer Fabra i la seva gent al primer terç d'aquest segle; una revolució pacífica i fecunda els efectes de la qual no hauríem de deixar-nos perdre, i aquí, automàticament, crec que podeu pensar que em refereixo a l'ensenyament.

Resumeixo aquest primer punt: la llengua és el signe i el títol més vistent de la nostra personalitat. Aquest fet comporta unes certes debilitats en altres camps, però és el signe, sobretot, d'una solidesa cívica i civilitzada i dinàmica que s'ha manifestat històricament, sobretot en la normalització lingüística de començaments de segle.

Segon punt: els clàssics del segle XX. Un dels punts fonamentals de l'ensenyament a Catalunya és la possessió de la llengua. Intentaré comentar aquesta expressió del document de l'Institut. Catalunya, com qualsevol altra pàtria terrenal, és una realitat històrica, canviant, i admeto com a elements determinants d'un canvi històric tres factors: els condicionaments del passat, l'atzar i la voluntat humana.

Sobre l'atzar, no hi tenim res a fer. Les coses que ens vénen per atzar, ens vénen i les hem d'entomar. Però pel que fa als condicionaments del passat i la voluntat humana, hi tenim alguna cosa a fer. Almenys podem intentar conèixer els condicionaments del passat o podem ignorar-los deliberadament. I amb vista al futur, és evident que podem actuar conscientment. Jo crec que posseir la llengua, com demana el document de l'Institut, amb projecció cap al futur, exigeix aquesta assimilació conscient del passat i diria que, al meu entendre, l'enemic més important no són les limitacions legals, per importants que siguin, sinó els factors interns que ens afecten d'una manera especial a nosaltres, però també tot això que, amb una certa imprecisió, anomenem civilització occidental o països desenvolupats.

Són molts factors, molt imbricats; tota aproximació a explicar-los em penso que ha de ser molt esquemàtica i incompleta, però potser es poden destriar algunes línies de força. Jo en voldria marcar una: la nostra societat no té gruix. Josep Pla utilitzava la paraula *prim* i la paraula *gruix* per referir-se als autors que tenen consistència o que no en tenen. Aquest gruix vol dir consistència. La nostra societat no té gruix perquè hi ha una cosa que és «ara, aquí, jo» que ocupa una extensió i una intensitat excessiva en la nostra vida.

Oblidem que no té gruix un «ara» que desconeixi el passat que l'ha fet possible i que no es projecti cap al futur; que no té gruix un «aquí» que no té en compte el que està passant a la resta de l'Estat i a tota la civilització europea i a tot el món sencer, i que no té gruix un «jo» exacerbant, insolidari; una espècie d'individualisme que sembla triomfant i potser només és

suïcida després de l'aparent caiguda del que foren grans ideals i utopies que, de vegades, han estat substituïdes per unes falses o molt pobres solidaritats.

Aquesta situació, que és general a tota la nostra civilització, s'agreuja en el nostre cas perquè, per motius històrics obvis, som molt més propensos que altres pobles a malaurades ruptures generacionals. Són unes ruptures que ens capolen i que ens empobreixen. Evitar-ne ara una altra crec que és un primer punt, un punt essencial que cal tenir present. Hem de tenir clar que una llengua, com tota adquisició històrica, és un llegat del passat i que és provisional i que el seu futur és imprevisible. No hauríem de permetre, però, que la continuïtat imprevisible i incerta de la nostra vida col·lectiva i de la nostra llengua, que n'és títol i signe eminent, tingui lloc en una situació de pobresa per ignorància i per ruptura amb el passat.

Em sembla clar que en el contínuum de la història hi ha situacions i èpoques d'una certa discontinuïtat i de canvis ràpids i èpoques d'estabilitat, en la pobresa o en la riquesa espiritual. Potser en el moment actual som en una xarnera de ruptura i de canvi, després d'una època d'estabilitat, de gran riquesa espiritual.

Per dir-ho en poques paraules: la Catalunya que hom anomena noucentista i la seva continuïtat amb avantguardismes, o el que vulgueu, s'està acabant d'acabar. Foix, Manent, Garcès per donar tres noms. Si això és així, aquest fet és una raó afegida, una raó més apressant per treballar a fons aquest període. Aquests que he citat i tants d'altres ja són i no poden deixar de ser els nostres clàssics, igual que Desclot o Ausiàs Marc. La continuïtat de la llengua catalana com a llengua de cultura depèn de la capacitat d'assimilar aquesta gent com a clàssics; és a dir, com una gent del passat que —i aquesta és la funció, crec jo, del clàssic— encara ens poden dir coses noves i suggerir camins amb vista al futur. Dit d'una altra manera: que són interessants per ells mateixos. I em penso que una de les funcions, de les quals no pot prescindir l'escola, és intentar que les generacions futures assimilïn, facin seu allò que encara no és seu, perquè encara no són res.

I aquí voldria fer una precisió: em penso que no ens hem de deixar endur pel miratge de la prioritat o l'exclusivitat del polític i de la història externa. És evident que l'entrada de Franco a Barcelona va ser un cop molt fort; la derrota de la guerra va ser un cop molt fort. Però la difícil postguerra no solament no va comportar una ruptura en profunditat amb el passat, sinó que va consolidar les conquestes del primer terç de segle i molt especialment la conquesta de la llengua.

El fet que a partir de la segona meitat dels anys quaranta la cautelosa i incipient publicació catalana es fes —malgrat alguns intents de tornar a l'anarquia prefabriana— en el català d'un *rojo-separatista* exiliat és la més gran victòria que Catalunya ha tingut sobre la dictadura franquista; de fet, és la victòria de la Catalunya renaixent, de la Catalunya de la Mancomunitat i de la primera Generalitat contra alguna cosa que potser anava més enllà de l'avatar de la dictadura. L'afirmació de les persones dels anys quaranta que es van decidir a publicar, amb totes les dificultats que hi havia en aquells moments, en el català de Fabra, és l'afirmació que crec que en els anys noranta no podem permetre'ns el luxe de deixar perdre.

Tercer punt: Llengua, trampolí vers el futur. Com veieu, la meua tesi essencial és que cal estudiar aquestes generacions. Cap als anys seixanta, per exemple, hi ha uns canvis molt im-

portants i cal estudiar aquestes generacions com a passades. Això ens allibera automàticament de qualsevol perill de convertir-nos en uns nostàlgics, en uns *laudatores temporis acti*, ens allibera del *cualquier tiempo pasado fue mejor* i de dependències i servituds, quant al passat. El passat és passat. El català de Fabra és un monument imposant, que perdura, que és interessant per ell mateix, que pot ser fructífer amb vista al futur, com ho és Pobleu i com ho és la Rambla. No en podem prescindir si no volem que en la nostra cultura hi hagi una regressió brutal. No podem ignorar-lo, com no podem ignorar la Rambla o no podem ignorar Pobleu. Són fets vivents del passat perquè condicionen el futur.

Cal intentar conèixer aquesta nostra llengua en aquest passat, amb un esforç màxim d'imparcialitat i d'objectivitat. Ja sabem que l'objectivitat és un ideal inassolible i que la imparcialitat implica un esforç enorme de supressió de les nostres inevitables preferències personals. I en aquest punt jo voldria dir que, sobretot dels anys seixanta ençà, aquest esforç d'objectivitat i d'imparcialitat ha estat molt inferior al que hauria estat desitjable. La història de Catalunya, la història de la cultura i de la llengua catalana, ha estat moltes vegades instrumentalitzada. Hi ha hagut massa gent que s'ha servit de Catalunya en lloc de servir Catalunya. Falsificació de la història recent? Sí. Mala voluntat expressa? No sóc qui per judicar-ho, però sí que afirmo que tota la història, i d'una manera especial la història de la cultura, ha quedat excessivament subordinada a lluites polítiques i a utopies ideològiques. En funció d'un futur desitjat o previst, és evident que podem fer que el passat digui el que vulguem. El resultat ha estat un empobriment, i per adonar-se'n només cal mirar els llibres de COU de català, amb les excepcions honroses i parcials, que també n'hi ha. També he de dir que d'uns anys ençà sembla que hi ha una reacció important —sobretot des que aquestes ideologies de caràcter més aviat brutal han desaparegut— contra aquesta situació, que és palesa en treballs seriosos; molta gent ha retornat a camins raonables de sentit comú, que són els de l'esforç; per l'objectivitat i per la imparcialitat en el treball seriós capaç de prescindir de l'«ara, jo, aquí» i d'obsessions de vegades partidistes i d'instrumentalitzacions. Però tot plegat potser encara resulta inconnex i insuficient.

Les coses podien haver estat d'una altra manera? És molt probable que no. Intento explicar, no atacar res ni ningú, ni justificar res ni ningú. Hem assistit i, de fet, estem assistint a un doble part. Un part particular nostre, que és el del trànsit del darrer franquisme al règim actual, i un part més general, que és la crisi de la civilització a la qual pertanyem. Aquesta crisi, que en el vessant econòmic sembla que ara es desperta, jo la poso a finals dels anys seixanta i la faig coincidir molt amb el maig del 68 de París, perquè crisi vol dir preses de decisió que trenquen sistemes establerts. Aquesta conjunció d'aquest doble part i d'aquest dia a dia que se'ns menja, o que se us menja a tots —jo tinc ja la sort d'estar jubilat— porta excessivament a l'immediatisme: Constitució, Estatut, competències, renovació, creixement, ruptures culturals. Potser hem oblidat coses elementals; per exemple, Catalunya existia abans de l'actual Constitució i de l'actual Estatut i no hi ha motius perquè Catalunya no continuï existint, àdhuc en el cas que aquesta Constitució i aquest Estatut no siguin més que unes línies en un llibre de text dels alumnes que estudien. Penso que cal mirar les coses amb una certa perspectiva. I no estic en contra de la Constitució ni de l'Estatut. Evidentment,

---

són els instruments que hi ha, però Catalunya està per sobre d'ells. Hem oblidat aquestes coses, és a dir, el dia a dia se'ns menja i fa que no pensem prou o amb prou perspectiva. Penso que sense moure'ns dels límits de l'essència de la democràcia i àdhuc de la Constitució i de l'Estatut actuals no hi ha cap motiu perquè les condicions polítiques puguin variar molt en la seva aplicació pràctica, però —i això és molt més important— no podem oblidar que els polítics, en un món democràtic, i potser en tota mena de mons, no ho poden fer tot, sinó que estan limitats i condicionats per la voluntat de la gent i, en darrer terme, és d'aquesta voluntat de què depèn tot.



## **EL PAPER DELS DOCENTS**

*Joaquim Arenas, Lluís Busquets, Antoni Estradé, Josep González-Agàpito, Jordi Guixà,  
Xavier Hernández, Antoni Moga, Jaume Sarramona, Antoni Tort*





## DOCÈNCIA I SOCIETAT A LA CATALUNYA ACTUAL

Si fins ara s'ha passat revista al marc polític i administratiu del sistema d'ensenyament, i també als problemes del seu contingut, el darrer capítol —que no és sinó el més important en aquest cas— s'havia de dedicar al paper dels docents. Des d'aquest punt de vista, hom ha escollit una doble línia de treball centrada en la situació actual de la professió docent a Catalunya i, en segon lloc, en la contribució que els professionals de l'ensenyament fan a la normalització del país, en tots els sentits.

### ELS MESTRES I LA NORMALITZACIÓ DEL PAÍS

*Antoni Moga\**

Des del meu punt de vista, falta transferència entre la política educativa i la pràctica educativa. Aquesta política educativa és dissenyada, legítimament, pels representants d'aquest país; es dissenya, mancomunadament a voltes, amb les universitats i els ICE; es dissenya, també, amb aportacions que la mateixa Societat Catalana de Pedagogia pugui fer en qüestions concretes, però la transferència cap a una pràctica educativa que, d'alguna manera, pugui fer un efecte multiplicador i amplificador al conjunt de professorat està, en aquests moments, a les beceroles. Encara està en una fase de creació d'infraestructures, i algunes d'aquestes infraestructures no del tot lligades al cent per cent.

No és que cada terra faci sa guerra dins el Departament d'Ensenyament, sinó que senzillament es troba a faltar l'ens executiu, des de la perspectiva tècnico-pedagògica, no des de la perspectiva governamental o administrativa, que faci possible que es tirin endavant tendències de relació pedagògica; per exemple, l'Institut Nacional de Pedagogia que, independentment del SEDEC, continua fent la feina que ha de fer —i la fa força bé— en determinats aspectes de normalització lingüística i sobretot cultural, que és un capítol pendent; que independentment de la Subdirecció General de Formació Permanent pogués anar aglutinant la formació permanent des d'una òptica en la qual, d'alguna manera, es tendís cap a una política de formació permanent molt més qualitativa que quantitativa, amb una projecció

\* Intervenció de l'autor feta el dia 11 de novembre de 1994.

d'aquesta formació permanent a les zones de les diferents delegacions territorials que respongués bàsicament a les necessitats del sistema educatiu de Catalunya, més que no pas únicament i estrictament a les necessitats del professorat, la tecnologia educativa i els recursos didàctics que s'hi poguessin entroncar, dins un mateix sistema orgànic, l'avaluació del sistema educatiu per poder democratitzar aquestes dades i aquell tòpic, que és citat pràcticament per tota la literatura educativa d'aquests darrers anys, segons el qual encara no es tenen les dades d'aquesta experimentació de reforma del sistema que s'ha anat fent. D'alguna manera, hi ha la necessitat de democratitzar les dades sobre aquest punt; cal saber si la implantació de la reforma del sistema educatiu va per bon camí; si convé, d'alguna manera, posar més èmfasi en un terreny o en un altre; convé també que la pedagogia comparada comenci a tenir un paper important. Tenim oblidada la pedagogia comparada en el sentit que tots aquests plantejaments que jo faig ara, que són els del professor, puguin arribar finalment a l'usuari, en el sentit de poder saber què fan altres països o, fins i tot, entre comarques, què fan altres comarques, i després la prospectiva i la formació recurrent, un element que a vegades s'oblida i que sovint es confon amb la formació permanent, sobre la qual també es podria parlar extensament.

O sigui: normalització lingüística i cultural, formació permanent, tecnologia educativa i recursos didàctics, avaluació del sistema educatiu, pedagogia comparada, prospectiva i formació recurrent són alguns elements que lligats, com és lògic, a les directrius generals que emet el Departament d'Ensenyament, però independentment, des del punt de vista tecnopedagògic, per poder tirar endavant iniciatives en aquest capítol i aglutinar-les totes de manera que les estratègies siguin compartides i mancomunades, podríem dir que, de la mateixa manera que l'INCAVI dignifica els vins i caves catalans —si més no, dins el que els és possible, perquè d'on no n'hi ha no en pot rajar i sempre hi haurà un vi i un cava més bo i sempre hi haurà un sistema educatiu més bo que el nostre—, ajudarà també a dignificar, si més no d'alguna manera, bona part de l'univers de professorat sobre el qual estem treballant en aquests moments.

Hauríem d'estudiar a part un pla de normalització cultural que va venir després del procés de normalització lingüística que en el seu moment va impulsar el SEDEC, perquè, com diu l'historiador Josep Benet, ens trobem, per exemple en el cas de la llengua, que —i això ja és un tòpic en els fòrums com aquest i en persones que treballem en l'àmbit de l'educació—, estadísticament el seu coneixement pot ser relativament satisfactori, però el seu ús social, vital, humà —i no cal fer-ne estadístiques— no és satisfactori.

S'ha dit també —Josep Benet ho ha dit en més d'una ocasió des d'*Escola Catalana*, una revista de la DEC, d'*Òmnium Cultural*, i també ho han dit moltes altres persones— que perquè aquest ús social de la llengua catalana sigui factible i tingui una projecció real, ha de ser rendible; i perquè sigui rendible no pot ser, en tant que llengua, en estat pur, com ha estat, en principi, durant molts anys el cavall de batalla de l'*Escola Catalana* en majúscules. La llengua, en si, és una part vital, importantíssima, el signe d'identitat, el nervi, el que vulguem, però, en definitiva, si aquesta llengua no va acompanyada d'una normalització cultural de primer ordre, arribarà un punt —i, en definitiva, és el que ja comença a passar— que

aquest ús social no serà rendible i anirà perdent pes aquest coneixement sobre el qual l'escola ha fet, humanament, el que ha pogut.

També pensem que un altre camp que caldria treballar és el del codi deontològic dels ensenyants de Catalunya, que no hauria de ser necessàriament un decàleg dels ensenyants de Catalunya. Un decàleg, ja d'entrada, té un problema: han de ser deu premisses, i aquest codi deontològic, tal vegada, es pot resumir en quatre premisses o, potser, se'n necessiten vint-i-cinc. Però un codi deontològic dels ensenyants de Catalunya, en la línia, per exemple, del codi deontològic que han fet els periodistes, ens pot servir també per anar creant aquest model autòcton d'ensenyament que generi unes expectatives que permetin dir que també en l'ensenyament tenim un tret diferencial, que també es nota que som a Catalunya pel tipus d'ensenyament que tenim, cosa que ara, amb independència de l'idioma, costa, a vegades, de veure.

Així doncs, un codi deontològic dels ensenyants de Catalunya s'hauria de basar en uns preceptes que poguessin marcar estratègies, formes i estils de fer pedagogia en el nostre país i que permetessim la possibilitat que fos subscrit per un ampli marge de mestres i per fer d'això un factor que, d'una banda, hagi tingut un component de reflexió, gairebé psicopedagògica o gairebé de política educativa, però que, de l'altra, també tingui un component d'agitació, de manera que el fet que això passés a formar part d'un fòrum de debat obert en el camp de l'ensenyament no universitari, a més de divulgar tots aquests preceptes, podria ajudar a fer un «caldo de cultiu» per tal de poder veure qui es mulla i qui no es mulla. I, finalment, dins tota aquesta sèrie de qüestions, i aprofitant que som a prop de l'any Soldevila, havíem pensat que la didàctica de la història pot tenir un paper prou important dins tot el que seria el capítol d'actes previstos per a l'any Soldevila. Però nosaltres defensem també, des del punt de vista estricte de la didàctica de la història, que el punt capital de la normalització cultural aniria en la línia de pensar en un congrés —o, si el congrés ja es fes, en un àmbit de treball dins el congrés— de didàctica de la història, amb experts en didàctica de la història, lògicament del nostre país, però també de nacions que han esdevingut estats fa ben poc, com ara Croàcia, Lituània, Letònia, Estònia, etc., per tal de veure quin ha estat el paper que ha tingut aquest procés de recuperació de la sobirania nacional i quines estratègies metodològiques i didàctiques han aplicat en aquest sentit i, d'altra banda, nacions sense estat, com Catalunya mateix, Euskadi, Bretanya, Còrsega, etc. Fer possible que un fòrum de debat pogués aplegar representants de tots aquests països —cadascun amb les seves conjuntures i amb les seves dinàmiques— i que es pogués fer una anàlisi comparativa dels materials curriculars que tenen elaborats, que estan elaborant o que pensen elaborar, ens podria ajudar també a veure quins són els factors que, des de la perspectiva de les ciències socials, contribueixen a l'adquisició de la normativa cultural, tant per part dels mestres com dels discents —els estudiants o alumnat.

I, finalment, això aniria en la tendència de superar un tòpic i generar-ne un altre. Superar el tòpic que l'escola ha de preparar la canalla, l'alumnat, per al dia de demà i començar a reivindicar el tòpic de preparar el dia de demà per a la canalla, per a l'alumnat. És a dir, en definitiva, més que no pas preparar l'alumnat per al futur, caldria preparar el futur per a aquest alumnat i, en conseqüència, intentar fer tan dinàmica com sigui possible la nostra feina, i reclamar els fonaments i els elements necessaris perquè que tingui una consideració social més gran.

## CONSIDERACIÓ I PRESTIGI SOCIAL

*Lluís Busquets\**

Coincideixo amb Antoni Moga en la idea que, efectivament, això del prestigi és un concepte relatiu; depèn a qui es pregunta, depèn del tipus de prestigi de què es parla, i quan repassava algunes qüestions que ara comentaré, i que estan molt centrades en el desprestigi de l'escola i en el desprestigi del mestre —idea que és un tòpic actual des de fa anys—, jo mateix en dubtava o, si més no, ara no estic tan segur que aquest desprestigi sigui real. De fet, els informes, els documents oficials ens en parlen, però hi ha coses tan curioses i tan divergents com una enquesta publicada a la revista *Escuela Española* en què es diu que l'escola és la institució en la qual més confien els joves, per damunt, fins i tot, de la família. Per tant, per als joves no seria una institució tan poc prestigiada. Tenim unes bones escoles i tenim un bon sistema educatiu.

D'entrada, he de dir que tinc una enorme confiança en les nostres escoles i en els nostres mestres perquè, a més, en la meua família tots són mestres i, per tant, conec el treball que fan i que han fet els meus companys i fins i tot en l'Administració, on treballa des de l'any 1982. Per tant, si aquí dic alguna cosa que soni com una expressió de crítica o desconfiança ho serà des de la certesa i la confiança en el sistema educatiu i amb el desig de contribuir a millorarlo. Ara em centraré en un treball del professor Lundgren, que és un informe de la Conferència Permanent de Ministres Europeus d'Educació del Consell d'Europa, i a continuació em basaré en l'obra de Francesco Tonucci.

Pel que fa al primer document, comença així: Més endavant explica que en els estudis que s'han fet no hi ha evidència que la qualitat sigui inferior a la d'èpoques passades; han canviat els objectius, el currículum i l'educació ja no és per a una elit, sinó que és per a tot-hom i això fa que sigui més difícil de transmetre, però no hi ha evidència que hagi baixat la qualitat.

D'altra banda, Lundgren diu que l'educació no s'ha legitimitat mai per la seva qualitat, sinó per la percepció que la societat, tant en sentit col·lectiu com individual, té de la necessitat i de la utilitat d'aquesta educació. L'educació sempre ha estat al servei de la societat; s'ha tractat de formar servidors de l'església o de l'estat; ciutadans defensors de la república —en temps de la Revolució Francesa, per exemple— o treballadors per a la indústria, en temps de la Revolució Industrial. I a nivell individual, també, l'educació ha estat garantia de promoció social. En l'època del desenvolupament econòmic, l'educació, a nivell col·lectiu, es considerava un factor clau del mateix desenvolupament; és el que en podem dir teoria del capital humà: com més educació, més desenvolupament. Es deia que la millor inversió per a un país és l'educació. I a nivell individual, també: la millor inversió per a una família és l'educació dels seus fills. Hi havia la seguretat de trobar un lloc de treball. Com més educació, més bon lloc de treball. Els anys setanta, aquest model fa crisi. L'atur s'estén a tot arreu, no pas com un fenomen conjuntural, sinó estructural. L'atur castiga, sobretot, una joventut que

\* Intervenció de l'autor feta el dia 11 de novembre de 1994.

mai com ara no havia rebut tanta educació. Això no ho pot impedir ni l'allargament de l'ensenyament obligatori. Fa uns quaranta anys el vuitanta per cent dels joves europeus s'incorporava al treball als catorze anys; avui, més del vuitanta per cent roman a l'escola a l'edat de disset anys o més. L'economia s'internacionalitza i es relativitza el concepte d'economia i, fins i tot, de desenvolupament nacional. El fet que l'economia sigui internacional fa que, per exemple, es desplacin determinades indústries a països molt poc desenvolupats o desenvolupats amb un nivell d'educació molt baix. Això no vol dir que neguem el valor de la preparació, però també sabem que, a vegades, persones molt preparades estan a l'atur, perquè no hi som immunes.

Per tant, la confiança en el poder transformador de l'educació ha sofert un cop seriós. La principal causa de desprestigi és, doncs, la crisi de confiança que hi ha a escala mundial. Però hi ha altres factors, també a escala mundial, especialment greus entre nosaltres, i que podem anomenar factors de desprofessionalització. Tots aquests factors tendeixen a impedir la consolidació de l'ensenyament com una professió intel·lectual, plenament desenvolupada i independitzada d'altres.

Perquè l'ensenyament esdevingui una professió intel·lectual, plenament desenvolupada i independitzada d'altres —abans s'ha parlat de semiprofessions— fa falta tenir un corpus teòric desenvolupat i independent i servit per uns professionals especialitzats. I això encara no és ben bé així. La professió de l'ensenyant no és la d'un teòric de l'assignatura ni la d'un pràctic. Si parlem, per exemple, d'un físic o d'un científic o d'un professor de ciències, el professor universitari no és ni un teòric de la física, ni un mecànic ni un tecnòleg, no és tampoc un divulgador o un periodista científic; no, és una altra cosa: és un expert en els procediments didàctics d'una àrea o de totes les àrees, com un mestre que, per bé o per mal, és especialista en tot, o generalista; és una persona que ha de ser capaç d'elaborar una programació —i ara no parlarem de la reforma—, és a dir, de seleccionar i organitzar uns continguts. Per tant, ha de dominar la ciència, però ha de dominar també un llenguatge pedagògic, i fer d'intermediari entre aquesta ciència i els alumnes que estan en període de formació. I això sovint es fa en didàctica de la ciència cercant uns conceptes que siguin intermedis. D'altra banda, el professor universitari ha de saber organitzar i dinamitzar l'ensenyament —aprenentatge, organització de la documentació—, ha de conèixer el material didàctic, la tecnologia, etc. Per tant, aquesta professió és tot un conjunt, del qual el que afirmo és que encara no és acabat, ni pel que fa a tenir el corpus teòric ben desenvolupat ni pel que fa a ser servit per uns professionals especialitzats. Més aviat, com veurem, són formats per dur a terme una altra funció, especialment els professors de secundària.

Pel que fa a aquests factors de professionalització, o de desprofessionalització, el primer que esmenta aquest autor és l'expansió quantitativa de l'educació i la consegüent entrada massiva de professors nous, sovint de difícil integració. Aquest fenomen de l'expansió quantitativa de l'educació és un fenomen mundial. A Catalunya, això també s'ha produït. En els últims quinze anys, el nombre d'alumnes d'ensenyament primari i secundari s'ha duplicat i hi han entrat força més professors dels que hi havia —actualment n'hi ha uns vint-i-cinc mil i abans n'hi havia uns onze mil. Aquests professors són llicenciats que, en bastants casos, no

han trobat feina en la seva especialitat professional i que van a l'ensenyament com a única sortida laboral. Un professor de química de la universitat em deia que gairebé tots els seus alumnes es volen dedicar a l'ensenyament, perquè els primers anys estan més ben pagats que a la indústria. Per tant, molts van a l'ensenyament sense vocació o sense les condicions necessàries i després es desanimen o ho deixen.

La contractació, en teoria provisional, però que sovint esdevé definitiva, es fa sense gaire control. Evidentment, hi ha les oposicions, però igualment hi ha la qüestió dels contractats interins, encara que aquesta qüestió és en via de resolució.

Ni els centres ni la mateixa Administració no estem preparats per assimilar tants professors novells. No hi ha —tot just ara s'hi comença a treballar— un pla de formació especial en els centres destinat a aquests professors novells, i tampoc no ha funcionat el que en teoria és un any de prova: els professors de secundària estan un any a prova i, per tant, podrien ser suspesos; però això no passa —que jo sàpiga no hi ha hagut cap cas de suspens.

Un segon factor de desprofessionalització seria una formació professional inadequada. Els professors de secundària estudien una carrera que no ha estat dissenyada per formar professors, sinó per a una activitat professional no docent. La seva formació docent es redueix a un curs —ara això també comença a canviar i és probable que encertem la fórmula adequada. I aquest fet és general; no és només al nostre país, sinó que a molts altres països passa el mateix, llevat d'algun cas que acaben la carrera havent fet uns estudis específics d'ensenyants de secundària de determinades àrees —crec que Alemanya és un d'aquests països. Actualment això encara és més evident per la tendència de la universitat envers la superespecialització. Per exemple, hom pot sortir com a microbiòleg. Aquest microbiòleg no solament ha de fer tota la biologia, sinó que també ha de fer la geologia, probablement la física i la química i sovint les matemàtiques. I en el nou període de secundària obligatòria, dels dotze anys als setze, les àrees són àmplies i es volen trobar professors que siguin, precisament, generalistes dins la seva especialitat. Però la inadequació és sobretot qualitativa: no es rep una formació professional per esdevenir professor. Un professor no ha de ser un especialista en la matèria, sinó —ja ho hem dit— un expert a seleccionar els coneixements, organitzar-los i transmetre'ls.

Per la seva banda, els mestres reben una formació inicial que per la seva extensió i els seus continguts no difereix gaire de la que rebien fa cinquanta anys. Per exemple, a didàctica de les ciències em sembla que tenen poquíssimes hores i difícilment es pot explicar una ciència amb aquestes hores de formació.

Un tercer factor de desprofessionalització seria la manca d'incentius professionals. Crec que això també es dona internacionalment, no és només un problema nostre. El professor novell de secundària no ha fet mai pràctiques i inicia la seva vida professional quan se li assigna una escola o centre. És molt probable que comenci les classes sense informació prèvia sobre les tradicions del centre, sense coordinar-se directament amb els companys, etc. Probablement en escoles privades, si més no en algunes escoles privades, això no passa i és molt probable que tampoc no passi en algunes escoles públiques; però crec que és bastant general el fet que un arribi en un centre i comenci a fer classes sense preparació prèvia —cosa que, per exemple, no passaria si hagués de ser venedor d'El Corte Inglés, on segurament li farien fer un

curset—, és a dir, sense la iniciació professional que és habitual en qualsevol activitat laboral. Durant el curs i al final és també molt probable —això també és negatiu— que ningú no li preguntï per la feina, i és segur que ningú no l'avaluarà i encara és més segur que cobrarà el mateix, tant si treballa com si no, tant si és molt competent com si és incompetent. Al cap de sis, dotze, divuit anys —ja veieu que són sexennis— cobrarà una mica més, però no tindrà cap perspectiva de millora professional, llevat d'accedir a càrrecs de direcció i, a secundària, els catedràtics, a la direcció dels seminaris, que ara poden ser dirigits per altres professors. És a dir, que per promoure's ha de sortir de la docència. Hom pot presentar-se a oposicions d'inspector o concursos de serveis educatius i, de fet, hi ha molta gent que ha sortit de la docència. Ara, dins la docència, sense deixar de fer classes, la promoció és gairebé inexistent.

Els nostres centres no disposen, doncs, dels mecanismes de promoció i incentivació i factor humà que donen una estructura professional al treball de la gran majoria de persones; tampoc no hi ha un treball de direcció. Aquest tema de direcció el deixo de banda perquè em sembla que ja hi ha hagut debats sobre aquesta qüestió i ara, en tot cas, també s'està revisant.

Un quart factor de desprofessionalització és la manca d'autonomia dels professors i dels centres, seguint Lundgren, el qual parla de tots els països en general. Diu: «Al llarg del temps, l'estat ha anat guanyant terreny als professors fins al punt que les decisions més importants que afecten la qualitat de l'educació no són en mans del professorat ni de les escoles. La determinació dels programes, la selecció i formació dels professors, la selecció dels materials didàctics, l'organització del temps i de l'espai, l'assignació econòmica són decisions que s'estalvien als professors ja que són determinades per l'Administració.» Això s'hauria de matisar ja que amb la reforma els claustres de professors tenen una certa autonomia pel que fa al currículum, etc. Sembla que aquesta transferència de responsabilitats dels professionals a l'Administració no és positiva ni eficaç. La burocràcia estatal no té la capacitat creativa i de resposta immediata a les necessitats educatives d'una societat «accelerada» ni l'agilitat per rectificar i utilitzar la retroalimentació de l'avaluació.

El més greu de tot és que els professors i els centres, com que no poden prendre decisions, es desmotiven i no se senten responsables del resultat d'una educació que no han planificat. La solució que dóna Lundgren és convertir en professionals moltes decisions que ara són polítiques. Lundgren elabora un esquema on hi ha quatre tipus d'administració educativa —una amb aquestes dues dimensions: central i local o descentralitzada (la descentralització) i política i professional—: una administració que seria molt centralista i política, una altra que també seria política, però més descentralitzada (política més local), una centralista i professional i una local i professional. És a dir, són quatre models diferents. En tot cas, aquest autor insisteix en el fet que la descentralització o l'autonomia consisteix a descentralitzar, sense que local vulgui dir necessàriament l'ajuntament, sinó potser el mateix departament d'ensenyament que tingui les seves instàncies locals. Però també hi ha d'haver una transferència de decisions, que ara són polítiques, a decisions professionals que prenguin els mateixos professionals.

Francesco Tonucci diu que la institució escolar o el model d'escola que tenim és, bàsicament, el mateix del de fa cinquanta, setanta o vuitanta anys. El model d'escola no ha canviat,

però sí que ho ha fet el model de societat, i propugna canviar el model d'escola. Continua dient que el model que tenim d'institució escolar és el model del que va ser l'escola burgesa —sense que hi hagi cap connotació pejorativa envers l'escola burgesa—, la tasca de la qual era transmetre cultura perquè era un complement de l'educació familiar. L'educació important es feia a la família —els valors, una cosa que avui dia es reclama molt que faci l'escola, s'ensenyaven a la família— i a l'escola s'anava a completar aquesta educació. Per tant, la finalitat de l'escola era molt clara i concreta: els professors tenien un estatus i una autoritat; hi havia una selecció d'alumnes, si més no a la secundària —l'ensenyament obligatori no ha estat una realitat fins a la Segona Guerra Mundial. Els continguts hi eren molt concrets, i sobretot se sabia què s'havia d'ensenyar.

D'altra banda, la família era una família àmplia, podríem dir-ne patriarcal, on tothom exercia un control, amb la qual cosa el nen es trobava força atès i, si més no la família burgesa, tenia una base cultural relativament important. I el medi, l'altre factor d'aquest triangle, seria un subsistema d'un sistema social, concretament de l'ambient que tenen les nenes i els nens, que és la família i el medi. El medi homogeni en el sentit que, per exemple, la religió hi influïa molt, hi havia uns principis en què tothom havia de creure; era un medi segur. Tonucci insisteix molt en el fet que actualment el carrer és insegur. Diu que abans els nens podien jugar al carrer, cosa que avui dia, almenys en les grans ciutats, no es pot fer. I el medi no influïa tant en els nens, perquè el que els influïa més era la família —tampoc no hi havia televisió.

La situació actual seria que hi ha moltes finalitats, diverses i excessives —l'escola ha d'ensenyar natació, l'escola ha d'ensenyar salut, etc.—, i s'oblida el que és més essencial: llegir i escriure. Encara que llegir avui no és el mateix que cinquanta anys enrere, perquè per llegir has d'entendre el que llegeixes: el vocabulari, etc. Hi ha gent que parla de tornar a les quatre regles, però les quatre regles, avui dia, no signifiquen el mateix que abans. Els professors s'han «proletaritzat», i també ho han fet els metges; això ha succeït en tots els serveis socials, no solament en l'ensenyament; dins la diversitat de l'alumnat, una part important no té actituds favorables a la cultura, perquè no ha entrat a casa seva, i no parlem de famílies desestructurades, amb problemes de droga, etc.

Els continguts de l'educació són molt més complexos i molt més àmplis i, sobretot, són molt més insegurs. No hi ha tanta certesa de què és el que s'ha d'ensenyar. Per tant, aquesta escola per a tothom té també aquests dos ambients: la família, sovint sense una base cultural, i, dins la família, el fet que es tracti d'una família nuclear, poc influent i amb menys control. És probable que els pares no tinguin autoritat, i, d'autoritat, se n'ha de tenir. El medi no és congruent, és a dir, hi ha molta més llibertat d'expressió, i també d'ideologia, cosa que és positiva socialment, indubtablement, però que des d'un punt de vista educatiu hem d'entendre que és negatiu perquè és fa més difícil educar —educació també és coerció. A més, és un medi insegur —Tonucci insisteix molt en aquest aspecte: el carrer és hostil (droga, pornografia, etc.)— i on els mitjans de comunicació són molt influents.

Finalment, diu que hi ha d'haver un canvi de mentalitat del que és l'escola, i que les finalitats haurien de ser més clares i concretes, és a dir, saber més què és el que s'ha d'ensenyar.



Els professors també han de ser més segurs; per tant, han de rebre una formació —la professionalització a què hem al·ludit abans— i els alumnes han de rebre una compensació d'aquests dèficits culturals de valors, de manera que arribin a l'escola amb una certa base: l'escola no ha d'ensenyar a menjar. Això s'ha d'aprendre a casa. S'ha de donar suport a la família perquè pugui educar els fills; segons Tonucci, s'hauria d'actuar més sobre el medi, amb activitats extraescolars de complement o substitució, fins i tot, de la família. Això en el barri és fonamental; actualment ja s'hi duen a terme algunes accions: llars per a nens que no tenen família o bé tenen la família molt desestructurada, etc., però, és clar, aquests nens arriben a l'escola amb molts problemes. Els mitjans audiovisuals han de ser més congruents amb l'educació. Ara hi ha un gran debat sobre la família i la repercussió que hi tenen els mitjans de comunicació. D'altra banda, cal adaptar el carrer a fi que els nens hi puguin jugar.

#### LA DOCÈNCIA COM A PROFESSIONIÓ

*Jaume Sarramona\**

Segurament que tots coincidim en el diagnòstic, però no sé si coincidim tant en el pronòstic, és a dir, en les mesures que s'han de prendre. I a mi m'interessa més subratllar les mesures que s'han de prendre ja que, altrament, tots ens sentim infravalorats, però, de fet, també hem de ser crítics amb nosaltres mateixos. I ara faré algunes consideracions sobre aquesta crítica.

Per exemple, s'ha parlat del codi deontològic. De fet, el Consell Escolar de Catalunya n'ha elaborat un que s'ha publicat al *Butlletí dels Mestres*, però no sé si és prou conegut. Tots els qui estem implicats en el sistema educatiu no universitari potser hauríem de pensar que podríem fer per fer-lo arribar a tot arreu. Potser també es podria publicar al *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia* i així se'n podria parlar entre tots.

S'ha dit que una de les causes del fet que la professió docent no sigui tan valorada com tots voldríem és que tothom en parla. Però a mi em sembla normal que tothom parli de l'educació, que tothom se senti amb dret a parlar de l'educació, perquè és una cosa que afecta tothom. Tots parlem de sanitat i tots parlem d'economia, i no cal dir de política. I és millor que la política no la facin sols els polítics. Passa que el ciutadà s'ha inhibit de la política; no controlem els polítics; i això passa en altres camps.

El que sí que em preocupa és que quan els suposadament professionals parlem de l'educació, ho fem com la gent del carrer; i que no hi puguem afegir alguna cosa més. Perquè quan parlem amb un metge, per exemple, ens adonem que els metges tenen un llenguatge molt propi que no dominem. I això, en el nostre àmbit, no és segur que passi. Per tant, la professionalització vol dir parlar tant amb el llenguatge científic de l'educació com ser capaç d'utilitzar-ne el divulgatiu. És a dir, el professional de l'ensenyament no ha de parlar amb els

\* Intervenció de l'autor feta el dia 11 de novembre de 1994.

pares de la mateixa manera que ho fa amb els companys. Hi ha persones que surten als mitjans de comunicació i diuen que la Reforma introdueix un llenguatge críptic. Doncs parlem amb els economistes i els advocats, amb els metges i els arquitectes i veurem el que és un llenguatge críptic. Què vol dir críptic? S'intenta que, a mesura que les coses avancen científicament, hi hagi un llenguatge menys divers de significat i més complet. Per tant, utilitzar, un llenguatge més complet, més específic, és a dir, més científic, em sembla que és un pas important per donar una imatge social positiva.

Crec que un dels factors que ha contribuït més a aquesta infravaloració social al marge del fet que abans la societat gratificava pel sol fet d'aprendre de llegir i d'escriure perquè els qui ensenyaven de llegir i escriure eren pocs, és que el nivell cultural del mestre no és pas superior al de la majoria de pares, atès que la llicenciatura universitària de primer grau s'ha estès molt. Només hi ha dues maneres que una professió estigui socialment ben considerada: o bé perquè hom s'implica socialment, fa un compromís personal i aleshores fa un ajut i dinamitza la societat amb els inconvenients que això comporta, en la societat d'avui això s'ha acabat, no ho fan ni els capellans ni els metges, o bé perquè hom esdevé un professional autèntic en el sentit que és capaç de resoldre els problemes específics de la professió. En el nostre àmbit professional hi ha uns percentatges molt alts de fracassos i els docents no tenen la possibilitat de controlar totes les variables que els provoquen, per la qual cosa no es pot millorar gaire la imatge per aquesta banda. I això són coses que la gent veu.

Afegim que tampoc no hem estat prou autocrítics amb certs comportaments externs. Nosaltres volem prestigi, però, en canvi, en certs moments, els mestres es podien identificar, en gran part, per la indumentària i per certs comportaments, i no era pas qüestió de diners, era qüestió de senalla, qüestió d'espardenyes, i per certs comportaments al carrer. És a dir, certs comportaments —imatges que després queden gravades com ara alguna tallada a la Diagonal i fins i tot la crema d'un banc, una cadira i un pupitre— fan molt difícil que després aquestes persones puguin ser transmissores de valors a les escoles. M'estranya el fet que la gran majoria de mestres es considerin transmissors de valors. Ens podríem preguntar: de quins valors? Hi ha alguns col·lectius professionals que tenen bona cura de la imatge personal i col·lectiva perquè saben que en depèn una part de la confiança social que necessiten, que no està tant en el que saben, sinó en el que els altres creuen que saben. No m'acabo d'imaginar certs col·lectius fent coses d'aquest tipus.

També en una professió que és molt massiva és molt senzill tenir comportaments extrems, en una banda i en una altra, i cap professió gaire massiva no té un gran prestigi, el tenen les professions minoritàries.

Quins titulats universitaris voten sindicats de classe? Quines professions els voten? El fet que passi entre els docents vol dir que tenim un autoconcepte de proletarització. Les altes professions fan uns sindicats corporatius, però no de classe.

Un altre aspecte és la corresponsabilitat. La professionalització ha de passar per un augment del nivell de formació inicial, i aquí no hem sabut plantejar una batalla prou forta. Em sorprèn que la vocació de mestre només es doni entre els qui tenen una mitjana de selectivitat de 5,3. Aquests tenen vocació de mestre; els qui tenen 7,5 no en tenen. Es veu que l'edu-

cació va lligada a una mitjana de notes, cosa que m'admira. Per què, si no necessitem més mestres en el sistema, no som altament selectius dins el sistema? Si es fixava en 7,5 com a nota de tall per accedir a la carrera de magisteri, es despertarien vocacions de 7,5.

Després ve el concepte de formació permanent. És curiós: quin professional espera que li facin la formació permanent? Per això no entenc que insistim tant en l'autonomia. No estic d'acord en un augment de la professionalització a còpia de donar més autonomia així en abstracte. Crec que els professionals que tenen una repercussió social, els professionals que tenen una activitat amb unes conseqüències que transcendeixen els altres, no poden fer el que vulguin.

L'autonomia és necessària quant al procés, però no quant a la finalitat. Es diu: «som partidaris de la llibertat de càtedra». Però la llibertat de càtedra no existeix a tot el món. Només hi ha una Constitució que consagri la llibertat de càtedra: l'espanyola. I això no ho té cap més professió. És clar, les lleis són fruit d'unes circumstàncies històriques que poden ser explicades, en el vostre cas això es va produir com a reacció del que podria ser la pressió dels centres privats, etc., però després les lleis queden i queden més anys del que potser hom voldria.

El Departament d'Ensenyament ha de fer més formació permanent, i no n'hi haurà prou, sempre en demanarem més. He insistit en una de les característiques del professional: ser capaç de resoldre mínimament bé els problemes que planteja una professió específica, i a aquest efecte ha de sentir l'obligació personal d'estar actualitzat. Ningú de l'àmbit de la construcció no podria, en aquests moments, si fes servir ciment amb alumini, dir que a ell no li van explicar en què consistia l'aluminosi quan va estudiar a la facultat; ni cap metge, si ha sortit un fàrmac que és prohibit i s'ha retirat del mercat, podria dir: «és que quan jo vaig estudiar, no existia». És a dir, es pot ser professional amb una actualització voluntarista?

#### ELS MESTRES, LA HISTÒRIA I LA CULTURA

*Josep González-Agàpito\**

De l'estudi que s'ha elaborat per encàrrec de la Societat Catalana de Pedagogia hi ha una aspecte que ens ha de preocupar a tots, que és l'aspecte de la normalització cultural. Venim d'unes escoles de magisteri i d'unes facultats (i ara també de les facultats de ciències de l'educació) que van ser molt controlades ideològicament durant molts anys, perquè s'entenia que l'educació era reproductora d'ideologia i, per tant, calia assegurar aquest aspecte (fer «la Nueva Escuela para el Nuevo Estado»). És evident que un tram fonamental de l'educació, fins i tot des del punt de vista dels educands, està en mans de persones que no han rebut cap preparació ni cap formació pedagògica en un moment tan crític com el de la formació se-

\* Intervenció de l'autor feta el dia 11 de novembre de 1994.

cundària. Un altre moment crític és el de l'educació infantil, però aquí sembla que el problema ja s'està solucionant.

Hem creat un sistema educatiu molt poc interrelacionat, tot i que aquesta no és l'única qüestió. El doctor Sarramona ha coordinat un Llibre Blanc de la recerca que vol ser una proposta per elaborar un pla nacional de recerca pedagògica. Aquest Llibre Blanc reflecteix la dispersió temàtica que hi ha actualment. En l'àmbit de la recerca, hi ha una autèntica política d'autarquia: cadascú fa el que li sembla en un país que està en un procés de reforma, moment en el qual la recerca hauria de tenir unes directrius. Qui ha de conduir això? Perquè és urgent que algú marqui una política de recerca pedagògica ara que s'està en un procés de reforma. Això, com es pot fer? O bé segons el sistema francès, que consistiria a dir: «Jo tinc els diners i, per tant, dono diners a les coses que m'interessen», o bé, aconseguint un consens. És evident que l'Administració no pot decidir tota sola què s'ha de fer en recerca perquè, segons s'afirma en aquest Llibre Blanc, la meitat de la recerca la duu a terme la universitat, que és autònoma pel que fa a les decisions que l'afecten.

L'afermament de la formació educativa dels futurs ensenyants i dels futurs educadors, en les línies que apunta aquest estudi, la universitat tampoc no el pot assegurar. D'altra banda, si l'Administració pública fes un pas més, seria fortament criticada pel fet de marcar tot un seguit de coses. Aquella autarquia en política de recerca és només una manifestació del que passa en àmbits molt més importants que afecten directament el sistema educatiu.

D'altra banda, hi ha les peculiaritats del nostre sistema educatiu. A professors allunyats de la nostra realitat es fa difícil explicar-los cap a on s'orienta el nostre sistema educatiu, amb el que tècnicament significa això.

Per tant, crec que s'hauria de dur a terme una tasca de política educativa, i que això hauria de néixer, segurament, del consens. Qui té sota la seva responsabilitat l'aparell del sistema educatiu? Políticament la nostra Administració es troba altament limitada, fins i tot per tirar endavant un programa de normalització cultural com el que aquí es defensa. O intentem instrumentar un gran pacte que arbitri des d'una política i unes línies, (amb programa nacional de recerca) comptant amb un cert consens entre els diferents nivells professionals, instàncies sindicals, etc., o realment serà molt difícil d'aconseguir que algun dia puguem explicar a un estranger els objectius propis i les peculiaritats del nostre sistema educatiu.

Si ens fixem en paràmetres anteriors, mai no havíem tingut unes possibilitats de decisió política ni uns mitjans com els que tenim ara, però, per contra, ens trobem en un moment amb molt poca possibilitat d'elaboració d'aquest consens, i aquest punt és molt important. S'hauria de crear aquesta instància de consens ja que la renovació pedagògica s'ha sostingut sempre en un pacte de la societat civil; pacte en el qual l'Administració hi ha de ser present, donar-hi suport amb els mitjans de què disposa. Aquest pacte hauria de permetre des d'arbitrar una política coherent de recerca en funció de la societat mateixa fins a aconseguir la normalització cultural.

Històricament, les reformes educatives s'han dut a terme en períodes de crisi. No és lògic que una societat que no està en crisi es plantegi renovar el sistema educatiu. Els noucentistes van sorgir en una societat en crisi, però aquesta societat va ser capaç d'aconseguir un pacte de consens, que ara s'hauria de reelaborar.

## COM HAURIA DE SER LA FORMACIÓ DELS MESTRES

*Antoni Tort*

Intentaré, en aquesta breu intervenció, apuntar algunes idees sobre la formació dels mestres que puguin servir per a la reflexió i el debat. En primer lloc, crec que la formació inicial de mestre hauria de ser una llicenciatura, i faig referència al document que l'Institut d'Estudis Catalans va fer el 1991 sobre l'ensenyament als Països Catalans. Aquest és un tema pendent, no tant perquè el canvi significués de forma automàtica la millora de la qualitat docent, sinó pel fet que suposaria un augment en el respecte social de la professió. I també per una qüestió de «justícia estudiantil», donat que els qui estudien per a mestres tenen una càrrega lectiva en llurs plans d'estudi superior a la d'un llicenciat i, a més, quan acaben tenen una titulació inferior.

Una segona consideració és que a vegades hi ha mestres en exercici que donen per suposat que el que s'estudia actualment a les escoles de formació de mestres és el mateix que havien estudiat ells. I el cert és que els estudis de magisteri evolucionen —pel que fa a currículums, tipologies del professorat, pràctiques educatives— com ho fa l'escola primària o la mateixa universitat. Però també és cert que les escoles de magisteri pateixen —i és un fenomen ben estudiat— el que s'anomena «buit de credibilitat», ocasionat en part pel seu paper de carrera curta a cavall entre l'ensenyament bàsic i la universitat i en part perquè els docents, davant les dificultats, les mancances o els reptes de la realitat pràctica, giren els ulls envers una formació que consideren insuficient, la qual cosa no deixa de ser un exercici de menysteniment de la pròpia professió.

Cal ser crítics amb nosaltres mateixos si aquest buit de credibilitat té fonament perquè treballem malament; però el buit de credibilitat de les escoles de mestres és un fenomen inevitable perquè es formen persones per treballar en una pràctica que és molt concreta i que comporta un xoc amb la realitat, sovint força dur. Les escoles de mestres i el seu professorat han d'assumir aquest fet com a inherent al lloc que ocupen en el sistema. Immediatament cal afegir-hi però, que no tenim estructurat un sistema sòlid d'inducció, d'acompanyament del professor novell en la seva pràctica com a professional; per tant, aquí hi ha una mesura de formació que s'hauria de potenciar.

Des del punt de vista sociològic també es fan lectures i comentaris —sovint ben superficials— sobre la procedència dels aspirants a mestres. Els estudiants són d'un estatus social molt variable i la nostra obligació és ampliar el seu món cultural i les seves capacitats professionals. Hi ha un excés de fatalisme o de determinisme sociològic a l'hora de comentar la procedència social de l'estudiant de magisteri que acaba negant la tasca educativa que permet que molts estudiants facin un salt cultural i formatiu ben estimable. Davant la pregunta: «l'estudiant que ens arriba és el candidat a mestre que voldríem?», cal respondre amb la màxima professionalitat pedagògica. Tanmateix, el debat sobre si caldria establir unes condicions d'accés específiques resta ben obert.

\* Intervenció de l'autor feta el dia 12 de novembre de 1994.

La reivindicació de la funció d'ensenyar és importantíssima però cal situar-la en el present i posar de relleu les característiques dels contextos on s'ha de desenvolupar. La formació inicial ha de preveure com continuarà la formació un cop l'estudiant de magisteri ja s'hagi convertit en mestre en exercici. Actualment, anar a l'escola com a mestre vol dir anar-hi a compartir uns fenòmens pràctics que, segons diversos autors, tenen les característiques següents: complexitat, incertesa, inestabilitat, singularitat i conflicte de valors. La persona que es forma per ensenyar ha de tenir clar això i l'hauríem d'ajudar en algun moment de la seva vida professional a saber-se trobar com a persona singular i com a membre d'un equip davant aquesta realitat dels fenòmens pràctics que ni tota la tecnologia educativa de què disposem ni tota la didàctica ni tota la formació bàsica li poden resoldre. Per tant, la formació inicial ha de potenciar la capacitat dels futurs mestres per a assumir fenòmens que generen inseguretat i assumir una dosi important d'autonomia en la presa de decisions i iniciatives professionals.

No es pot pas dir que l'estructura actual dels estudis de magisteri faciliti aquests plantejaments. La formació inicial hauria d'afavorir totes aquelles activitats en què l'estudiant de magisteri té l'ocasió d'intercanviar punts de vista amb els seus companys, en què s'ha d'enfrontar amb dilemes, ha d'organitzar projectes educatius en equip, intercanviar contactes i experiències amb estudiants de magisteri d'altres llocs, fer pràctiques en entorns socioculturals diversificats, etc. El mestre no s'ha de convertir en un animador cultural, però ha de tenir la flexibilitat per a adaptar-se a unes realitats escolars que tenen aquelles característiques que abans he esmentat. En conseqüència, la carrera de magisteri no hauria de constituir una continuació pura i simple, des d'un punt de vista formal, del que ha estat fins ara l'educació primària i secundària. Hauria de configurar-se com a un context comunicatiu amb l'establiment d'un clima facilitador de les relacions interpersonals i de reflexió compartida sobre la tasca d'educar. Malauradament, l'estructura actual dels plans d'estudi té pocs punts en comú amb aquesta concepció més reflexiva i comunicativa de l'aprenentatge en una escola de mestres. Les assignatures s'imparteixen una darrere l'altra, amb una gran compartimentació, amb una manca de globalitat i amb dificultats objectives per a establir connexions. La compressió i compulsivitat curricular actuals afecta tant a professors com a estudiants i impedeix que aquests últims tinguin l'oportunitat de padronejar el seu propi pla d'estudis, de sentir-se responsables de la seva pròpia formació. Aquesta diferència entre el tipus de formació que volem donar i el tipus d'estructura en què s'articula comporta una situació contradictòria que intentem superar per tal que no es converteixi en una paradoxa paralitzant.

Per acabar aquestes reflexions en veu alta voldria dir quelcom sobre la formació permanent. Les transformacions que hi ha hagut en aquest terreny són importantíssimes. Tant des del punt de vista de les ciències de l'educació com des de l'estudi de les professions hi ha hagut moltes i interessants aportacions. Sabem molt més sobre els cicles i els desenvolupaments de les professions, sabem quan vénen els defalliments i les desercions, etc. Crec que un professional de la formació de mestres hauria de tenir en compte tot això. I també que l'àmbit educatiu s'ha diversificat moltíssim i que, en conseqüència, l'àmbit específic de l'ensenyament ha quedat més reduït. Això no vol dir que tingui menys importància i no vol dir tampoc que la feina que es fa en la formació inicial sigui poc important. Justament perquè

---

tenim consciència d'això, la formació inicial ha de ser veritablement inicial, i em sembla que aquesta és una funció d'inducció, de motivació de la professió que no fa ningú més. Després, la capacitat del futur mestre d'orientar el seu propi desenvolupament professional, de compartir amb els col·legues dels llocs on treballi i de percebre i adaptar-se a contextos canviants seran els factors que determinaran la seva qualitat com a docent. Això vol dir que caldrà que s'intensifiquin les estratègies de formació professional vinculades al propi centre de treball, que hi hagi un paper més significatiu d'assessors psicopedagògics, etc. En qualsevol cas, tant per a la formació inicial com per a la formació permanent dels mestres és bàsic que la identitat personal i la identitat professional no es desviïn i no es desenvolupin a una distància excessiva l'una de l'altra.





## ELS MESTRES I LA DIMENSIÓ NACIONAL

### L'ESTUDI SOBRE ELS MESTRES I LA DIMENSIÓ NACIONAL: CONTEXT I OBJECTIUS GENERALS

*Antoni Moga\**

L'objectiu general de l'estudi sobre els mestres i la dimensió nacional era bàsicament determinar el lloc de pertinença i d'identificació nacional del professorat de l'ensenyament obligatori que s'exerceix a Catalunya.

El que pretenem és que ens serveixi com a punt de partida per aconseguir possibles alternatives en la millora qualitativa de l'ensenyament; és a dir, ens trobem en un moment en què la interpretació global de la reforma del sistema educatiu emmarca una reforma estructural, és a dir, una reforma de plantejaments metodològics i didàctics, però ens sembla que, al marge d'aquests aspectes estructurals, aquest no és el veritable èxit de la reforma. La reforma del continent en gran part s'ha fet, però en la reforma del contingut encara queda molta feina per fer.

En aquest sentit, l'èxit de la reforma vindrà més per aquest continent que pel contingut. El contingut el formen els recursos humans més que no pas els recursos materials, que en aquest cas és el professor. Llavors el nostre índex era, en certa mesura, com una possibilitat, que el veritable èxit de la reforma del sistema educatiu d'aquest país i de qualsevol altre fos, en bona part, l'èxit dels mestres; és a dir, l'èxit seria que els nostres professors se la facin seva: facin seu el canvi d'un sistema educatiu per un altre de renovat, però al mateix temps si aquests mestres no hi estan prou disposats, no fan seus els postulats que aquesta reforma indica, l'èxit d'aquesta reforma no es farà realitat.

El que pretenem, i aquest estudi n'és l'eina, i és un dels elements imprescindibles per tirar endavant, és contribuir a donar possibles alternatives per garantir l'èxit en la millora qualitativa de l'ensenyament a partir d'un nombre de propostes en mòduls de formació permanent del professorat i també en el que serien tipificacions per a la revisió de materials curriculars, recursos didàctics i altres títols de complement educatiu.

Amb vista a la consecució d'aquest objectiu, considerem que podrem donar un primer pas i sou tots convidats a fer vostre aquest estudi i a intentar reinterpretar-lo, i, cosa que és més important, a fer possible que aquestes alternatives les pugui tenir en compte l'Administració de Catalunya.

\* Intervenció de l'autor feta el dia 26 de maig de 1994.

## PRINCIPALS RESULTATS DE LA RECERCA SOBRE ELS MESTRES I LA DIMENSIÓ NACIONAL

*Jordi Guixà\**

Per sintetitzar, podria esmentar que un treball d'aquestes característiques té dos elements fonamentals: un és el qüestionari, on es recullen de la millor manera, després de múltiples discussions amb l'equip director de l'estudi, les preguntes més adequades per obtenir la informació; aquest qüestionari està bastant elaborat; en algun cas potser excessivament elaborat, perquè el contingut que se u volia donar ha excedit les normes usuals d'un qüestionari —aquest qüestionari té vuitanta preguntes; està al límit de les seves possibilitats pel que fa a quantitat d'informació.

Des de l'òptica de la qualitat, totes aquestes preguntes estan pensades per cobrir l'objectiu, que era arribar a tenir les dades que volíem. Des de l'altra òptica, la mostra final es va configurar amb 406 persones. Cal dir, com a comentari, que havíem previst inicialment ampliar la mostra, però d'acord amb el calendari i una certa dificultat a l'hora d'accedir a les persones que ens havien de contestar el vam tallar al voltant de les quatre-centes. És un criteri suficient per fer una anàlisi global i en alguns segments. Pel que fa al resultat final de la mostra, tenim unes proporcions de dones més altes que d'homes i unes proporcions d'edat on hi ha un nombre més elevat de persones amb una edat mitjana, i, en canvi, hi ha menys joves —fins a 36 anys, i el grup més reduït és el de més de 45 anys.

Algú es pot plantejar la correlació amb l'univers. Cal dir que en el nostre país hi ha algunes dificultats per conèixer els universos. Els nivells d'estadística de Catalunya encara no estan a l'altura que haurien d'estar, però per les dades que tenim, la mostra té una certa correlació amb les estructures de l'univers. Des d'aquest punt de vista, el qüestionari que hem dissenyat amb una mostra suficient quant a grandària, i amb una estructura de les dades, té força consistència; és a dir, l'activitat estadística necessària. Des del punt de vista d'estat civil, hem trobat dades suficientment vàlides de l'univers, hi ha més ensenyants casats que solters. En els informes hi ha més dades sobre l'estructura de la mostra.

Només voldria fer referència a una dada que potser és important tenir-la en compte perquè després condiciona una part de les respostes, que és el nivell d'ascendència dels entrevistats. Pel que fa a l'ascendència hi ha diversos grups: un primer grup és aquell dels entrevistats que són catalans nascuts a Catalunya —nascuts a Catalunya l'entrevistat i els seus pares; un altre grup són els individus nascuts a Catalunya, però amb el pare o la mare —un dels dos— no nascut a Catalunya, que són el que en diem mixtos; els catalans o les persones nascudes a Catalunya amb pare i mare nascuts fora de Catalunya, i, finalment, les persones entrevistades no nascudes a Catalunya.

Això configura una estructura de la mostra des de l'òptica de l'ascendència. Aquesta dada, com en qualsevol estudi que es faci a Catalunya en qualsevol nivell de professió, és una variable que està totalment en correlació amb moltíssimes respostes. A Catalunya sabem que els individus nascuts a Catalunya amb pares nascuts a Catalunya davant d'unes determina-

\* Intervenció de l'autor feta el dia 26 de maig de 1994.

des qüestions de la vida quotidiana, la vida professional, la vida política, les idees, etcètera, en general tenen actituds diferenciades d'aquells altres ciutadans. Més endavant esmentarem alguna dada d'estudi on aquest aspecte de correlació entre l'ascendència i el nivell d'opinió o valoració d'unes determinades variables és molt clar. Aquesta variable és molt més discriminant que d'altres com ara l'edat, el sexe, etcètera. És la variable que, en el conjunt de l'estudi discrimina més opinions, actituds, valoracions que fan en el qüestionari. En aquest país, la classificació dels ciutadans des d'unes variables condiciona molt. Hi ha algunes dades sobre el tipus de centre però no mostren gaires diferències; la variable que discrimina és la de l'ascendència.

A continuació anotaré aquelles dades que, des de l'òptica de l'investigador, tenen rellevància quant als resultats de l'enquesta. Des del punt de vista de l'investigador aquesta és una dada que té certa significació. Per fer aquesta interpretació he dividit ràpidament els resultats en sis àrees diferents. La primera és la que vàrem titular inicialment el rol professional; és a dir, quan es fa un estudi, es visiten professionals, i per això una variable que pensem que es molt important és si està satisfet o no amb el que fa. Vostès saben que hi ha molts professionals que han arribat a la seva professió per camins determinats i que si poguessin l'endemà mateix se'n sortirien, (per exemple, els empresaris). Aquí hi ha una dada molt important: el 90% dels enquestats manifesten que estan molt orgullosos amb la seva professió. Aquesta és la dada, al nostre criteri, sorprenent, pel fet que el 89% del col·lectiu està molt satisfet amb la seva professió i ho manifesta amb orgull i amb satisfacció, que són dues coses complementàries.

Això comença a variar quan parlem del rol laboral. D'una banda, hi ha un grau de satisfacció perquè curiosament també hi ha poc interès a canviar, no de professió, sinó de feina. Sembla que la gent, en general, està bé on està, el que passa és que se sent mal retribuïda. Això no és tan sorprenent perquè això passa, aproximadament, o bé un 99% dels professionals de qualsevol branca: tothom se sent mal retribuït, això és un tòpic.

Però on es troba una dada molt important i que no es dona en altres professions és el fet que aquests individus que estan satisfets del seu rol professional tenen una autopercepció mot alta i, en canvi, la percepció que la seva acceptació social és dolenta. El 85% diuen que l'acceptació del rol professional de l'ensenyant és molt negatiu. En definitiva, aquesta és una dada molt important perquè, d'una banda, ens dona individus molt satisfets amb la seva professió i que no se senten marginats, però si molt mal valorats per la societat, conceptes que analitzats d'una certa manera poden semblar antagònics. Aquesta és una de les dades primeres de l'estudi.

D'altra banda, aquests individus que se senten valorats negativament per la societat entenen que el seu rol és ser bàsicament transmissors de valors i elements culturals. Aquí apareix una altra dada important: aquests individus entenen que el seu paper davant aquesta societat és transmetre-li valors i elements culturals. Amb aquest primer full de resultats podríem fer una tesi sobre aquest col·lectiu professional amb unes característiques realment peculiars.

Totes aquestes dades estan damunt del 50%, algunes damunt del 70% i algunes quasi en el 90%, és a dir, que no són tendències d'alguns subgrups d'aquest col·lectiu, sinó que són

afirmacions majoritàries on les variables que esmentàvem abans ja no tenen ni forca discriminant. Aquí opinen tots igual: els homes, les dones, els joves, els grans, els nascuts a Catalunya, els no nascuts a Catalunya, els casats i els solters. Aquest col·lectiu té uns elements de percepció molt clars en conjunt. Aquest és el primer conjunt de dades de l'estudi on hi ha molt per discutir.

Passem a un altre capítol, en què també trobarem alguna dada sorprenent. Una de les coses que ens ha sobtat més és quan hem preguntat als ensenyants quins elements didàctics pedagògics utilitzen habitualment. Llavors la gran sorpresa per a nosaltres ha estat que l'element més utilitzat és la pissarra, el segon és el llibre i el tercer és el vídeo.

Per a la galàxia de la cultura audiovisual i de la telemàtica, l'ordinador apareix en un 4% escaig a nivell espontani, i quan ho suggerim arriba al 18%, però, d'alguna manera, l'ordinador, que és molt present en alguns àmbits d'altres col·lectius, en aquest àmbit, com a element d'utilització, està molt per sota d'altres elements. En canvi, el vídeo ja és el tercer element —també és interessant veure la diferència entre les respostes espontànies i les suggerides—. Aquests són els elements que normalment s'utilitzen com a instruments tècnics.

Després l'estudi tenia uns continguts en què els nivells de resposta comencen a diferenciar-se, que és quan entrem en temes més delicats, com ara la llengua. A partir d'aquí comencen a aparèixer elements de diferenciació.

Quan parlem de la llengua que s'utilitza a les escoles, apareix el primer element de diferenciació. El català a l'escola: hi ha una diferència entre parlat i escrit; d'entrada, els números: el català parlat (69%) i l'escrit (73%) ja ens diuen que no és el 100%, no és sempre la llengua catalana la utilitzada, però sí que és important que els nivells d'utilització del català parlat i escrit per part dels ensenyants comencen a mostrar diferències importants d'acord amb l'ascendència de l'ensenyant. És a dir, el fet que comença a discriminar comportaments, en aquest cas lingüístics, no són elements complexos, sinó que són elements d'ascendència, és a dir, la condició d'haver nascut o no al país, de tenir pares o no nascuts al país. Això fa que els individus es comportin en el tema lingüístic d'una manera diferent als uns dels altres.

És important destacar-ho perquè parlem d'utilització professional i, per tant, aquí apareix un condicionant: l'ascendència condiciona l'activitat professional; en altres col·lectius això no es donaria d'aquesta manera o només tindria efectes en el component quotidià de l'individu, però no del professional. De la mateixa manera que l'estudi diu que el 73% dels professionals utilitza el català escrit, en general dels qui no han nascut a Catalunya o tenen ascendència no catalana només és el 53%, o sigui que gairebé la meitat d'individus de la mostra ja no utilitzen el català escrit d'una manera habitual perquè no és la seva llengua pròpia. Aquí hi ha un element de reflexió.

La identificació amb el país és la dada més important. Aquest col·lectiu es manifesta d'una manera totalment diferenciada de la població del país quan es defineix com a català europeu. Per fer-nos-en una idea, al voltant del 7% de la població de Catalunya es defineix com a català europeu, mentre que en aquest col·lectiu es defineix com a català europeu el 23%; és a dir que és una dada, des del punt de vista d'identificació, bastant important.

## UNA ANÀLISI SOCIOLÒGICA DE LA DOCÈNCIA

*Antoni Estradé\**

En primer lloc m'agradaria deixar clars els pressupòsits que formen la meva comunicació. Parlo des d'una determinada perspectiva i, per tant, allò que diré serà parcial i necessàriament fragmentari i des d'una determinada concepció d'aquesta perspectiva. La perspectiva que informa el meu parer és la perspectiva sociològica, en tant que sociòleg. Aquesta perspectiva, en tot cas, es pot sintetitzar perquè sigui entenedora per a tothom en un precepte fonamental és que la realitat social, d'acord amb aquesta perspectiva, no és una realitat transparent d'una manera immediata. Això vol dir dues coses: la primera, que ha de ser una realitat opaca, i si és una realitat opaca, l'estudi d'aquesta realitat és un estudi necessàriament difícil i que fa honor a una concepció gairebé socràtica del coneixement, atès que el coneixement és una cosa que no s'acaba d'atrapar mai. Així ens ho indica la mateixa arrel etimològica de la paraula filosofia: amor al coneixement. L'amor és precisament una cosa de la qual mai no podem estar segurs de tenir-lo, ni de tenir-lo d'una manera permanent. En el coneixement, i en el coneixement social d'una manera molt particular, hem de tenir ben present aquest precepte.

Si reconeixem aquesta idea, si admetem que les coses són així, aleshores no sorprendrà que d'entrada sostingui una posició segons la qual hi ha un grau d'antinòmia, de contradicció una tensió entre aquest pressupòsit que informa la meva perspectiva sociològica i alguns supòsits implícits que normalment es troben al darrere dels sondeigs d'opinió, com ara que el coneixement pot ser una cosa ràpida, relativament senzilla i, a més, susceptible de ser objectivada o bé un conjunt de dades i taules. Si aquest no és ben bé el supòsit que informa els qui fan els sondeigs, sí que acostumen a ser els pressupòsits que informen els qui encarreguen aquests sondeigs, que es fan aquestes expectatives d'arribar a conèixer les coses, a aprofundir-les.

En aquest sentit, el llenguatge que s'utilitza en el plantejament i en els objectius ja és simptomàtic: . Potser aquesta és una il·lusió que es poden fer els qui encarreguen els sondeigs i, de fet, gairebé sempre se la fan els qui els interpreten.

Per tant, davant del coneixement la meva actitud d'entrada és una actitud escèptica, no pas en el sentit de no valorar el coneixement, sinó més aviat al contrari, en el sentit de valorar-lo tant que no es pot atrapar amb senzillesa, amb rapidesa i amb procediments simplement tècnics. Amb vista a analitzar l'enquesta, aquest escepticisme no s'ha de traduir forçosament a dir que l'enquesta no diu res i és inútil, que no serveix per a res; l'enquesta és una eina més del coneixement i el coneixement sociològic, de vegades, és una tema important a la qual s'ha de recórrer, però no és un absolut; no sempre hem de recórrer a una enquesta per saber les coses —potser per saber algunes coses no és l'eina més idònia.

Aquest escepticisme s'hauria de traduir en una actitud que alhora que no vol acabar en una denúncia radical i nihilista amb l'afirmació que l'enquesta no diu res i que, per tant,

\* Intervenció de l'autor feta el dia 26 de maig de 1994.

hem de prescindir de tota mena d'enquestes. Vol fer rumiar i vol fer pensar, adonar-se'n que el coneixement és un procés difícil i inacabable; vol fer pensar que l'enquesta no diu tot allò que ens imaginàvem que deia quan la llegíem, però sí que, en canvi, potser diu coses que no podríem sospitar quan la llegíem i que ni tan sols han estat preguntades. Potser l'enquesta ens dóna unes respostes que no són ben bé unes respostes a les preguntes que hem fet, sinó un altre tipus de respostes, que només poden ser esbrinades mitjançant una interpretació lenta acurada. Aquesta afirmació no ha de sorprendre en una reunió de pedagogia perquè és un principi sabut que a l'escola s'aprenen moltes més coses de les que s'ensenyen i s'ensenyen moltes més coses de les que s'aprenen. En aquest sentit, no hi ha mai, en cap mena de relació social i comunicativa, una projecció biunívoca, de tal manera que el que diu un és immediatament comprès, entès i jutjat equitativament per qui escolta.

En aquest sentit, aplicar a l'anàlisi de les enquestes una ingenuïtat que ja no admetem en l'anàlisi d'altres nivells de comunicació social seria erroni. Si això és així, vegem des d'aquesta perspectiva què ens pot dir l'enquesta que no sigui exactament el que l'enquesta pregunta i que, en canvi, és un coneixement que podem aprofitar d'aquesta enquesta. I, per tant, com posem en pràctica, com posem en marxa, amb un exemple concret, les potencialitats d'aquesta perspectiva.

Em centraré en la primera part de l'estudi, la que fa referència als rols professionals. Hauríem de parlar, com ho fa l'enquesta, dels diferents tipus d'actuacions. Particularment, el més important sempre ha estat què s'ha escrit a la pissarra, quina mena de llibres i quins vídeos es posen més, és a dir, quins continguts es vehiculen mitjançant una tècnica o una altra. En aquest sentit, hi poden haver classes magistrals que siguin molt més innovadores i més riques que no pas una sessió de vídeos, fotocòpies, caset i diapositives que pot arribar a ser avorridíssim.

Quan es parla del rol professional, surten dues dades que han estat comentades anteriorment, unes dades que, segons com, poden semblar contradictòries, és a dir, si apliquem la perspectiva de girar el mitjà i veure les coses des d'un altre angle, potser aquesta contradicció no és tal. D'una banda, constatem que els enquestats afirmen que tenen d'ells mateixos, de la seva feina, una percepció molt positiva i que això aparentment contrasta amb el fet que, en canvi, jutgen que l'acceptació social és molt negativa. En general —sense fer una afirmació que pugui ser lesiva o insultant—, el narcisista sempre acostuma a ser el més susceptible i, per tant, qui té més bona opinió d'ell mateix acostuma a pensar que els altres no tenen prou bona opinió d'ell. Això seria un primer nivell de constatació, més psicològic que no pas sociològic, però que també té la seva traducció en la manera en què els grups socials es pensen i s'imaginin ells mateixos i s'imaginin que els altres els imaginin.

Encara explica més aquest aparent desnivell el fet que a l'hora d'esmentar quines són les coses que no acaben d'anar prou a l'hora, quines són les coses que menys satisfan, hi ha un esment automàtic, directe cap a les raons de tipus econòmic, bàsicament el sou. No sé si aquesta percepció de l'acceptació social negativa que es té variaria sensiblement si aquest sou augmentés considerablement. És a dir, no sé si quan ens parlen del fet que la societat no valor prou els mestres, de fet el que ens volen dir és que la societat no els paga prou. Seria un

pregunta interessant a formular-nos perquè, òbviament, aquesta possible desconsideració social també en determinats moments hi és amb els polítics, hi és amb els jutges, hi és o bé els metges, però, en canvi, ni els polítics ni els jutges ni els metges, que acostumen a ser també professions vocacionals i com a tal organitzades al voltant d'un narcisisme corporatiu, amb un autovaloració molt gran, no tenen una imatge tan negativa del que la societat opina d'ells

La satisfacció professional també es relaciona amb aquesta autoestima del primer bloc; es correlacionava molt directament o bé el fet que l'opció que s'havia fet per la professió era un opció vocacional. Aquesta opció vocacional és la reconstrucció que fan la majoria dels mestres un cop han acabat la carrera i duen uns quants anys d'exercici de la professió. Realment en e moment en què es van apuntar a la carrera de magisteri, quan tenien divuit anys, aquesta era una vocació irreprimible que sortia brollant del seu cor?

En aquest sentit, la memòria no és una dada, no és una cosa donada ni és una simple acumulació, sinó que la memòria es fabrica permanentment i és selectiva. Només recordem allò que d'alguna manera ens convé recordar i, per tant, moltes vegades projectem cap al passat valoracions que diuen més d'on som ara que no pas d'on venim, i, en aquest sentit, aquesta insistència en el component vocacional potser ens parla més d'una identificació amb un mitjà professional o corporatiu que no pas d'una veritable confessió sincera de quins van ser els motius que van orientar una persona a escollir una carrera determinada en el moment en què va fer aquesta opció.

Pel que fa a la resta de dades que s'inclouen en aquesta primera part, en una taula d'identificació professional es demana als mestres que s'identifiquin professionalment amb cinc categories diferents. Una és transmissor de valors; una altra és transmissor de cultura —el mestre entès com a transmissor de cultura—; una altra és agent de millora de la comunitat; la quarta és transmissor d'ideologia, i el cinquè és funcionari. Les respostes són absolutament esbiaixades: la categoria que rep menys suport és la que concep el mestre com a funcionari, tot i que molts ho són. Això ens parla, sobretot, d'una mala imatge general que hi ha del funcionariat, que també incideix directament en aquesta mala imatge social que els mestres atribuïen a com la societat valorava la seva vocació.

En canvi, després hi ha gairebé un 20% que s'apunta en aquesta categoria d'agent de millora de la comunitat, que és prou boirosa per no saber exactament en què consisteix aquesta millora i, per tant, el paper d'agent queda encara més desdibuixat. Però el que a mi em sorprèn són els altres indicadors: el de transmissor de valors, el transmissor de cultura i el transmissor d'ideologia, perquè aquestes dades no ens diuen tant què fan exactament els mestres, és a dir, si els mestres realment i objectivament el que fan és transmetre per damunt de tot valors o bé ideologia, sinó que aquestes dades del que ens parlen realment és de la coïtització que aquests diferents termes tenen dins la professió. I en aquest sentir ens diuen que la paraula ideologia és una paraula connotada molt negativament i que, en canvi, la paraula valors és una paraula valorada molt positivament, per damunt fins i tot de la paraula cultura.

Per als que estem acostumats a sentir la recurrent expressió de la crisi de valors sorprèn que els mestres s'identifiquin, per damunt de tot, com a transmissors de valors. En tot cas aquests tres epígrafs ens fan pensar que es poden transmetre valors sense transmetre cultura

i sense transmetre ideologia o que es pot transmetre cultura sense transmetre valors i sense transmetre ideologia i, cosa que és més greu, ens fan pensar que es poden transmetre valors sense transmetre ideologia. En comptes de pensar en aquest procés inacabable envers el coneixement el que fem és anar enrere. Després de llegir una taula com aquesta en sabem menys que no pas en sabem abans de llegir-la, perquè si ens deixem atrapar per aquestes categories anem enrere.

La taula de factors importants per aconseguir l'èxit m'ha sorprès perquè m'ha fet recordar aquells llibres del Dale Carnegie, és a dir, *Cómo triunfar en la vida* i, a més, m'ha sorprès per la classificació que en surt perquè és curiós que l'últim epígraf són les bones qualificacions escolars. I que això ho diguin mestres és paradoxal. Es a dir, com pot algú queixar-se que la seva professió està mal vista socialment si allò que ell fabrica és el que ell mateix menys valora com a requisit indispensable per triomfar en la vida? Mentre, una cosa que normalment no reparteixen les escoles, que és la sort, ocupa la quarta posició amb gairebé el 50% d'adhesió relativament entusiasta. Si es té la il·lusió que l'escola és una escola d'intel·ligència i sociabilitat que per això aquests són els patrons més importants per aconseguir èxit, però, a banda de les èglogues, de les novel·les pastorals que es puguin fabricar sobre els valors espirituals i inefables que es transmeten a l'escola, el que és un producte físic que transmet l'escola són les qualificacions, i és sorprenent constatar que aquestes qualificacions estan per sota de la imatge física en l'escala de valors, que no és la que es pensa la societat en general, sinó que els mestres pensen que són els factors més importants per triomfar en la vida. Òbviament, ja no em sorprèn que hi hagi aquesta constatació que la societat no valora prou la professió, si la professió no comença per valorar-se ella mateixa.

#### ELS MESTRES I LA LLENGUA

*Joaquim Arenas\**

La primera apreciació que faig d'aquest estudi és que l'aspecte qualitatiu en el procés de l'ensenyament-aprenentatge és fruit dels valors que els professionals estimen en la seva professió i que transmeten. La segona apreciació és que l'estudi ha estat un esforç considerable, tot i els resultats xocants que es deien i que jo també hi he trobat en l'aspecte de la llengua. Veritablement hi ha aspectes interessants en el tema de la llengua; per exemple, n'hi ha un que és curiosíssim: sembla que en l'autovaloració del coneixement del català el 99% diu que el sap llegir molt bé però, que l'entén ho diu el 98,6%. On és aquest 0,4 quan un és adult i sobretot professional, que s'entén que pot tenir la missió d'ensenyar a llegir? Són coses curiosíssimes d'aquests estudis.

Un cop dit això, voldria començar a centrar la meua visió personal d'aquest estudi transmetre-la des de la meua experiència. L'any 1978 la Generalitat restablerta va haver de definir

\* Intervenció de l'autor feta el dia 26 de maig de 1994.



cap on anirien els trets en tot allò que es referia a la llengua, és a dir, si ens dedicàvem a una escola bilingüe en l'aprenentatge, sense que el català es considerés llengua d'ensenyament. Evidentment, aquí hi havia la qüestió que el català fos una llengua base d'aprenentatge. Una escola catalana per la llengua, encara ara, al cap de setze anys d'haver sortit el famós Decret 2.092, que incorporava oficialment el català a l'ensenyament, no ho és del tot.

Si no hi ha mestres que sàpiguen català, no es pot realitzar l'escola catalana en llengua i continguts. En aquell temps, a la província de Barcelona —permeteu-me que faci servir la paraula província per entendre'ns—, i, per tant, en tota la circumscripció de Barcelona ciutat, només un 52% de persones manifestava que coneixia el català. Pper tant, quedava un 48% que no el sabia. Es evident que, com deia al començant del *Poema de Montserrat* Josep Maria de Sagarra —que, per cert, era membre de la secció filològica d'aquesta casa—: «Avui que una ventada impenitent encongeix el perfum de la ginesta», que aquesta ventada impenitent ha durat molt, almenys els seus efectes, perquè avui encara en les estadístiques quantitatives, trobem el percentatge de prop del 15% de professors d'ensenyament secundari que confessa que no té competència lingüística docent; això és un tema que el SE-DEC —Servei d'Ensenyament del Català— ha treballat per saber per on anàvem. Una cosa és saber català per dir, «Passi-ho bé», «Bon dia», i una altra és saber català per ensenyar, tenir competència lingüística.

Per tant, estem en aquesta situació quantitativa amb la ventada impenitent, amb els seus defectes. Aquí en aquest estudi hi ha una taula que diu: «valoració del coneixement del català: parlar el català, entendre el català, llegir el català i escriure el català». Tenim que el parla molt bé el 93,6%; l'entén, el 98,6%; el sap llegir —aquí ve la contradicció el 99%, l'escriu molt bé el 88,9%.

Si el 93,6% el parla molt bé podríem tenir tota l'escola i tots els instituts funcionant en català. Això és una mostra obligatòria representativa i, per tant, crec que aquesta autovaloració té més de desig que no pas de realitat. Per tant, això vol dir que hi ha una autovaloració pròpia del professorat més de desig que no pas de realitat. Que l'entenguin el 98,6% crec que correspon a la realitat, però en l'apartat de la lectura, s'entengui per llegir; agafar un text per un mateix i entendre'l, sí, però, és clar, llegir vol dir fer una lectura correcta fonèticament, no llegir com es pugui; una cosa es comprendre el text i una altra és fer la lectura amb la prosòdia la fonètica corresponents. Això, la nostra escola, malauradament, no ho té.

Mai el mestre no s'autovalora amb suficiència per desig de fer-ho, i això no sé si es positiu o és negatiu, però la realitat és una altra. Que l'escriuen molt bé figura en l'estudi el 88%; tant de bo fos veritat! La manca de cura en la llengua escrita en els professionals de l'ensenyament de tots dos nivells, potser més a primària que a secundària és considerable i s'hauria de treballar en aquest tema: fer cursos de perfeccionament, cursos especialitzats per superar aquest primer pas de coneixement del català. Aquesta autovaloració dels professionals de l'ensenyament a Catalunya és estimada absolutament. Es tracta d'una estadística, però d'autovaloració, i sembla que hauria de figurar-hi una informació més verídica que la tendència que pot oferir la simple estadística. Una estadística ben feta ens dóna moltes xifres i ens marca la tendència.

A continuació he seguit la utilització personal del català i del castellà. Hi ha sis categories: sempre en català s'expressen, parlen, el llegeixen o l'escriuen; més en català parla, llegeix, escriu; més en castellà que en català, Igual en castellà que en català... D'aquestes categories, puc dir, per l'experiència que en tinc, que les dues primeres efectivament poden correspondre a situacions verídiques o poden ser esbiaixades; el que és segur és que es fa servir del tot el castellà a partir de les categories «més en castellà», «igual en castellà que en català», «sempre en castellà». És a dir, quan en una escola un professor o un grup de professors diuen: «No nosaltres, miri, ho fem més en castellà que en català, però també treballem en català», el 99% es fa en castellà i l'1% en català. Aquest és un fet comprovable en totes les situacions i no ho dic debades; ho dic per la comprovació professional que en faig. Així, d'aquestes categories serien positives per al català les dues primeres.

Passem a la taula número 12, «La llengua i l'escola», Miret i Sans té una frase, que sempre m'ha colpit molt, en un llibre que em sembla que es diu *El llenguatge*, un llibre d'abans de la guerra i que no s'ha tornat a editar i que diu: «Si voleu conèixer la qualitat d'un instructor, mireu com tracta la llengua». I acaba dient: «A tal tractament de llengua, tal persona».

En l'apartat de llengua i escola, el nostre model educatiu, l'escola catalana pateix unes gravíssimes dificultats per aplicar aquest model i les dificultats, evidentment, vénen per les actituds dels mestres, del coneixement. És a dir, crec que de l'any 1979 fins ara hi ha hagut un pas gegantí; els qui estàvem posats ja l'any 1978 i abans en el tema de refer la llengua a l'escola, si ens haguessin dit l'any 1978 que l'any 1994 tindríem el 85% d'escoles que poden oferir l'ensenyament en català —encara que ens ho digui l'estadística, fins avuit, totes— que el 21% dels instituts de batxillerat ho fan tot en català i que hi ha un 58,6% de matèries que es fan en català, a més d'aquests centres en els quals el català és llengua dominant, és evident, quantitativament, que no ens ho hauríem cregut. Vull dir amb això que no podem negar ni l'esforç de l'Administració ni la sàvia pedagogia política, aplicada per anar-ho fent; això ho demostren més de cent disposicions sobre la incorporació del català a l'educació, perquè la veritat és que s'ha anat dosificant la normativa i, amb ell, l'exigència, i no hi ha hagut, doncs, un gran decret que ho determinés tot alhora. Ha estat lent, però podem dir que hi hem guanyat molt: s'ha guanyat el 85% d'escoles i el 21% d'instituts en què el català és la llengua «dominant» en l'ensenyament, tot i que resta una feina molt bona, molt dura, i hom veu la necessitat que els professionals assumeixin aquesta identificació: «tal llengua, tal escola».

Aleshores en aquest tema també s'ha de distingir entre saber català i usar-lo perquè la veritat és que si no hi ha coneixement, no hi ha ús, però també és veritat que moltes vegades en tenim coneixement i no hi ha ús. Aquests buits importantíssims que ens queden es troben amb gent que ha fet l'aprenentatge del català perquè li convenia professionalment, però que no l'utilitza, i d'aquesta manera, el compromís tècnico-professional de fer-ho resta incomplet. Així, en el conjunt d'aquesta mostra tenim que el 69,7% del professorat utilitza sempre el català i que l'escriu sempre el 75,4%. En els que són castellanoparlants aquests percentatges baixen fins al 37% i en l'escrit fins al 53%.

En aquest moment obro un parèntesi per posar un exemple personal. Fa uns deu anys Joaquim Maria Puyal em va convidar a anar al programa *Vostè pregunta*. Era a principis dels

anys vuitanta. Era el moment que tots els mestres castellanoparlants es torbaven al Baix Llobregat, ja que allà una majoria de la població era castellana, i vaig pensar que m'ho preguntarien i m'ho vaig preparar. Em em va preguntar sobre l'actitud dels ensenyants de Catalunya respecte al català i li vaig dir: «Miri, els ensenyants a Catalunya, els professors d'EGB, es divideixen en tres grups: els qui són mestres i, per tant, són conscients «vocacionals»; poden parlar en castellà, poden parlar en català, però són mestres vocacionals, saben que l'escola i la llengua estan relacionades; per tant, són bon professionals, ho creuen i aquí el tema de la llengua no té cap problema; després hi ha uns altres que saben que Franco s'ha mort, però pensen que tot continua igual, és a dir, que fan de corretja de transmissió; són els que diuen: «ya se cansarán», etcétera. I després hi ha un reducte difícil. Aquests són una «pica en Flandes» i no hi ha manera de fer-los entendre res. Aquests encara hi són, amb manifestos i aquestes coses».

En l'actitud del professional ha desaparegut la figura del transmissor de l'esperit. I l'adhesió del mestre no catalnans parlant o del mestre espanyol al projecte d'escola catalana i a l'ús de la llengua és importantíssim. En el programa d'immersió lingüística el 43% dels professors és d'origen castellà i fa tot l'ensenyament en català per als seus alumnes. Llavors la mostra correspon bastant a la realitat i quan diu més en català que en castellà deu ser veritat en aquest cas.

Finalment, hi ha la valoració de la metodologia d'immersió lingüística. Pel que fa a la valoració hi ha un repertori per a tots els gustos.

En el quadre se situa el molt positiu i el bastant positiu molt amunt. La immersió s'ha aplicat en forma de programa i en l'estudi s'hi reflecteix, perquè ha estat una qüestió que ha engrescat els professionals a fer-ho. Primer de tot, ha engrescat els pares, ha engrescat els professionals, s'hi han trobat bé han trobat que les metodologies que se'ls oferien eren una innovació general per als interessos educatius i els pares han vist resultats excel·lents. La pretesa imbecilitat de dir «els nens que fan immersió no sabran castellà», és una fallàcia absoluta perquè aquests nens viuen dinou hores en castellà i només sis en català.

Aquí hauríem d'escatir allò que alguns afirmen, que la immersió és bastant negativa o molt negativa. Pel que fa a la qüestió del tractament de les llengües, hi ha una gran ignorància. Per a un sistema com el nostre, una escola catalana que vol fer un ensenyament plurilingüe, s'ha de bastir aquest edifici de diverses llengües; les ha d'ordenar, n'ha de fer un tractament específic. Per tant, no pot dir «farem tant de català, tant de castellà, tant d'anglès, tant de francès a partir de tercer o de cinquè». Hi ha d'haver una llengua que faci d'eix vertebrador, de fonament, sobre el qual poder edificar aquest edifici del plurilingüisme.

És clar, quina ha de ser la llengua que serveix de base d'aprenentatge per a les altres llengües i com a punt referencial de la cultura? És la llengua pròpia del país. En aquest país només n'hi ha una, que és el català. Això és així per carta de naturalesa i per la norma que ho preveu. No m'he trobat mai cap cas, ni un de sol, de pares als qual ho hagi explicat i no hagin entès que cal una jerarquització de les llengües. El resultat de la darrera prova de castellà que va fer el Ministeri ara fa set anys i que va incloure nens d'immersió, en un gran percentatge, va aportar resultats bons. el conjunt de Catalunya es va situar per sobre la província de Madrid en el coneixement del castellà, i això en nens de segon nivell d'EGB.

Quant a la immersió, a l'estudi se'ns diu que molt positiu el 26%, bastant positiu un 40% i regular el 14%. Però... per què de vegades surt regular? Perquè una immersió feta a cent escoles és perfecta. Una immersió que es fa a 1.500 escoles és bona, i hi ha casos en què no tan bona, perquè hi ha uns sectors incontrolables (la qualitat del mestre, la professionalitat del mestre i totes aquelles incidències que s'hi poden sumar en el transcurs de la vida professional).

Resumint, els mestres d'EGB han fet un pas molt positiu envers el model educatiu de Catalunya, escola catalana en llengua i continguts, també molts professors de secundària, no solament quant a l'adquisició de la competència lingüística, igualment per les actituds. La sobirania que l'Estatut d'Autonomia de 1979 ha dotat Catalunya en relació a l'educació és tan sols plena; per aquesta causa l'existència de frens i de topalls per a una aplicació completa del nostre model educatiu per part dels professors i mestres continuarà existint, per bé que en franca davallada.

#### ELS MESTRES I EL FET NACIONAL

*Xavier Hernández\**

M'agradaria parlar de la qüestió del professorat davant el fet nacional i atès que la majoria de vostès no ho han pogut fer, no han pogut disposar o constatar aquest breu resum, seria interessant fer un petit recorregut pels punts que fan referència a aquest aspecte. Si és una mica lent podem comentar senzillament quin és l'estat d'opinió. Sempre heu de pensar que el que pugui dir o el que pugui opinar en cap moment ho és amb l'afany de recriminar els mestres, sinó tot al contrari, ja que estem en una situació realment delicada o, fins i tot, extremadament delicada en general com a país

El primer punt fa referència a l'autoidentificació amb Catalunya. El 27,8% es declara català català, el 23,2% català europeu, el 21% català espanyol i l'11% no es declara res. Si tenim en compte que de les dades anteriors es treia que el 63% de les persones enquestades era de pares catalans o un dels dos pares era català, aquest resultat seria la normalitat. En aquest país moltes vegades s'identifica normalitat amb nacionalisme. Allò normal és ser català. Aquesta no és cap actitud nacionalista, sinó de normalitat. Tanmateix, la gent que assumeix un codi d'identificació nacional sense complexos és relativament escàs, és a dir, el 27,8%. Uns altres el superen amb la dimensió més universalista, català europeu, i tot plegat suma el 51%, que és un percentatge limitat.

La taula següent fa referència a la importància comparativa de la història. Què ens diuen les dades? El 56,7% pensa que és més important la història de Catalunya, com a tasca prioritària en l'ensenyament, mentre que el 31% pensa que la història universal és més important

\* Intervenció de l'autor feta el dia 26 de maig de 1994.

que la de Catalunya. ; gairebé tothom coincideix en el fet que la història d'Espanya ocuparia un segon lloc. Això és interessant, perquè el fet que la gent pensi que la història de Catalunya hauria de tenir aquesta importància en l'ensenyament, no vol dir que la història de Catalunya tingui importància a l'escola, en l'ensenyament d'avui. La presència real de la història de Catalunya és poc menys que anecdòtica, i això en tots els nivells de l'ensenyament.

També cal afegir una cosa que pot explicar aquests aspectes. En el caràcter de la mostra hi ha un percentatge molt alt de persones que treballa en educació infantil. El 47% de les persones enquestades treballa, totalment o parcialment, en educació infantil. Això és una dada molt important per diverses raons. Una perquè la gent que treballa en infantil, a part de ser encantadora, és la gent més normal de l'ensenyament. A mesura que anem pujant a altres nivells, trobem que la gent és bastant més complicada mentalment fins a arribar a la universitat on la situació ja és paradoxal. És a dir que és gent assenyada la que contesta, d'alguna manera. Probablement, si la mostra hagués estat de professors de secundària o d'universitat els resultats haurien estat força més escabrosos sense cap mena de dubte. També perquè la gent que treballa en educació infantil o en el cicle inicial acostuma a ser la gent més dinàmica. Una altra cosa és el cicle mitjà, on va la gent més conservadora, que no volen treballar amb els més grans i no es vol esforçar a ensenyar a llegir o a moure's amb els més petits, en general. És a dir, moltes de les preguntes que es contesten sobre cultura catalana, moltes vegades poden haver estat pensades des de l'òptica de l'educació infantil o des del cicle inicial de l'educació primària. Per a ells parlar de la cultura catalana pot ser treballar festes populars, per exemple. No és la mateixa idea que pugui tenir un professor de batxillerat. Aquesta és una dada important que s'hauria de tenir en compte en tots els aspectes.

En general, de tota manera, hi ha consens en dir que la història de Catalunya ha de tenir un paper important. I tothom 11 atorga a la història d'Espanya un segon paper. I hauríem de matisar si amb una perspectiva estrictament històrica, la història de Catalunya i la història d'Espanya, dins d'un context europeu, mediterrani, són històries paral·leles. La integració política plena de Catalunya dins d'Espanya no es duu a terme fins a la segona meitat del segle XIX, quan es construeix Espanya com a Estat nació liberal, capitalista, «burgès». Abans hi ha una altra Història, és l'Antic Règim, és a dir que podríem dir que Espanya «s'inventa» a partir de l'any 1833, que per tant la història comuna de Catalunya i Espanya agafa una part del segle XIX i el segle XX, i per aquest motiu les històries d'abans són diferents. No té res a veure la Catalunya medieval amb la Galícia medieval, o l'Al-Andalus, òbviament.

Aquest és un altre factor que cal tenir en compte. És a dir que perviu aquesta visió circumspecta. Catalunya, i un cercle més gran Espanya, i el cercle més gran el món. Els moviments d'educació pedagògica que es basen en un dels aspectes circumspectes poden haver tingut alguna influència en aquest aspecte. Matisar òbviament que encara en història tenim molts problemes. És una matèria on tenim molts problemes, absolutament distorsionada no solament per als alumnes, sinó per als mateixos professionals de la història. Normalment s'associa història nacional amb història de l'Estat. Així, mentre explicar història de Catalunya en temps de la Corona d'Aragó és relativament fàcil, quan el professorat ha d'explicar història de Catalunya en el segle XX fa un mimetisme amb l'Estat, fa una història del terriblement

complicat segle XIX espanyol, quan en realitat mai la Història de Catalunya, mai la realitat de Catalunya ha estat tan diferent de la d'Espanya com en el segle XIX, ja que Catalunya va ser un país industrial i la resta de l'Estat espanyol era una societat rural. Hi havia la mateixa diferència que podia haver-hi entre Anglaterra i Polònia, i per tant això justifica que hi pugui haver una història diferenciada. Això no s'entén ni per part de l'ensenyament ni per part de la Historiografia, i encara hi ha gent que diu que no es pot fer una història de Catalunya sense comptar amb altres referències.

De tota manera és interessant el resultat, que valorin que la història de Catalunya té una certa preponderància. Qualsevol enquesta, qualsevol dada sempre es pot prendre com un got mig buit o mig plé. Preferiria fer una lectura positiva del got mig plé. Majoritàriament la gent té una sensibilitat i pensa que això és un tema important.

A la taula 21 diu: «l'objectiu de l'escola ha de ser transmetre, sensibilitzar sobre la consciència nacional?». El 68% considera que el coneixement de la Història de Catalunya repercuteix en un sentiment més profund de nació, el 24% pensa que no. En tot cas, aquí podríem comentar el que tindria de pervers el fet de pensar. La tasca de la història, com de qualsevol altra matèria o disciplina de caràcter científic no ha de ser, òbviament, adoctrinar ningú sinó ampliar els horitzons culturals i assegurar una major cultura, un major relativisme de la gent, perquè hi pugui opinar amb més llibertat. En canvi la gent continua tenint la percepció, directament o indirectament, que la història ha de tenir una funció ideològica, com la tenia al segle XIX o com la va tenir durant el franquisme, que potser algunes persones tenen.

A continuació hi ha el tema dels signes d'identitat. Hi ha la taula 22, que no està en el resum, però les dades sí. La presència de la senyera a les escoles és un tema sobre el qual podríem discutir moltes hores, però cal destacar que no hi ha assumida una normalitat referent a això. A la taula 22 sobre la presència de la senyera a les escoles el 40,9% és partidari que la senyera hi sigui i el 48,3% —per tant, més— és partidari que no hi sigui; el 10% no sap no contesta.

És a dir, que hi ha una mena de negació a la presència o a la normalització d'un símbol nacional interessant com podria ser la senyera. Fent un paral·lelisme amb els Estats Units, allà la bandera —l'himne, la diada nacional— és una cosa en la qual, si més no, hi ha un cert pont de solidaritat o de diàleg entre comunitats molt diverses, de les més diverses procedències i que tots se senten solidaris, o mínimament identificats amb uns símbols. Aquí sembla que, ara com ara, l'única senyera que hi ha hagut a la majoria de poblacions de Catalunya —i no és per frivoltzar— seria la del Futbol Club Barcelona, que em sembla que és l'única que no admet gairebé cap discussió. Per tant, aquest és un tema preocupant.

Sobre la presència de l'Himne a les escoles, la situació és radicalment contrària. El 27% diu que sí-no diu com— i el 60% s'hi nega en rodó. Aquesta pregunta s'hauria de plantejar al revés. És a dir: «Com a país normal, vostè pensa que els alumnes de l'escola de Catalunya haurien de conèixer l'himne del seu país, sí o no?». Aquesta hauria estat tal vegada la manera correcta de preguntar-ho i jo suposo que la majoria dels que som aquí i la gent del carrer, si se li diu: «Es normal que un estudiant francès conegui La Marsellesa?», tots ho trobarien

normal, però curiosament, plantejat aquí el tema, és normal que els estudiants de Catalunya coneguin l'Himne del seu país? El 60% del professorat ho nega en rodó, la qual cosa és una dada bastant interessant.

La taula 25: Els percentatges són interessants. És a dir qui escull la llengua que es parla a l'aula és el professorat. Estem davant d'un ensenyament gairebé autogestionari. Sembla que la incidència de les autoritats educatives del país no és gaire gran. Això és curiós perquè, a part que és veritat, en bona part, que el professorat decideix molt, també tenen consciència del que decideixen, fins i tot la llengua que es parla a l'aula. A la Generalitat se li atribueix el 12,1% incidència en això.

La taula 26: «A qui hauria de correspondre el paper de transmissió de la cultura catalana?» Aquí comença a embolicar-se la situació. La majoria s'atorga aquest paper en el 67%. Diuen que en primer lloc correspon als professors i és curiós veure que és discutible si la majoria dels professors es considera preparada.

La taula 27: «El professorat coneix la cultura catalana?» Els qui contesten sense vacil·lacions és el 3,9%. La resta diu bastant, i altres dinen regular. Això vol dir poc.

La taula 28: «Consideraria interessant disposar de mòduls de formació permanent sobre la realitat catalana?» El 86,5% respon afirmativament, cosa que demostra una necessitat sentida. I a la taula 29 és el 43% el que necessita, el que es troba més necessitat de posar-se al dia de continguts d'Història que no sobre continguts de llengua catalana, que és el 40%. És a dir que la set d'Història és molt més gran que la de geografia o altres aspectes culturals.

En resum, no amb afany de frivolitat ni molt menys. Ni amb afany de recriminar els mestres ni molt menys, sinó pel fet de constatar una situació. Al capdavall, els mestres també són un reflex del que és la societat en general i que en absolut no són culpables d'aquesta situació, perquè, segons els historiadors, hi ha diversos nivells: el nivell de la Història, de l'educació, un nivell estructural, uns nivells conjunturals, i uns fets puntuals. Si mirem una escala estructural, el país està com està perquè hi ha bàsicament un trencament molt fon a partir de la guerra civil. Catalunya perd una guerra en la qual queda liquidada bona part de la seva societat civil, i els seus millors elements intel·lectuals i recursos humans i quadres de la societat desapareixen o van a l'exili, o són represaliats; per tant, el país queda aplanat i això significa un dels talls més brutals de tota la Història de Catalunya i amb aquest tall, a més, se li suma l'impacte formidable de la immigració al final dels anys cinquanta, els seixanta i els setanta en unes condicions absolutament desfavorables, quan Catalunya no existeix formalment com a país. És a dir que la immigració, a diferència de la dels anys trenta, o de la de principis de segle, no podia incorporar-se a allò que no existia, no tenia cap oportunitat, i segurament encara hi ha molta memòria històrica referent a això.

Pel que fa al fet conjuntural diríem que hi ha una represa d'una certa normalitat a partir de la mort del dictador. Es tracta d'una segona restauració borbònica, molt similar a la primera, amb una democràcia formal, però no amb una ruptura democràtica autèntica, i això condicionarà tot el procés. Es a dir, el monarca que se situa és el que designa el dictador i tota la transició es fa amb tots els elements últims de la dictadura, portant sempre la inicia-

tiva. Això fa que una pervivència del règim important condicioni tot el procés i els costums democràtics, com s'evidencia avui dia, quan es veu si fa falta o no una refundació de l'Estat, com poden haver assajat altres països.

Obviament és una opinió, i pel que afecta a Catalunya en el moment puntual caldria assenyalar que estem en un moment important, amb el perill potenciat ja obertament o directament des de l'exterior que es consolidin a Catalunya dues societats diferenciades: la dels catalans i la dels espanyols. Si més no, els moviments que hi ha hagut en els últims mesos són absolutament preocupants en aquest aspecte. De fet, suposem el tema de la immigració-integració-suma-incorporació. El problema no seria tant la immigració, sinó els catalans de primera generació, en els quals hi ha una tendència preocupant de no quedar identificats en cap col·lectiu o cap opció cultural en concret.

D'altra banda, al començament de la immigració hi havia uns referents molt clars per als immigrants. El model era accedir a una classe mitja catalana. Avui dia la majoria de la immigració ha accedit a la classe mitja sense passar per uns patrons culturals catalans. Això pot provocar un enquistament de formes culturals castellanes oposades a les catalanes. Tenim un perill potencial potent, sense alarmisme, però pensem que en altres països d'Europa, que ningú pensava que passés segons què, han passat coses absolutament terribles.

Quant a la qüestió dels mestres en aquesta conjuntura, ja en veiem la composició, i una anàlisi acurada de les dades ens dona tendències interessants sobre les actituds dels mestres més joves, que han nascut i han viscut en la democràcia, que no pas respecte als anteriors. Díficilment els mestres poden portar a terme aquestes tasques de transmissió de valors, de transmissió de cultura i d'història de Catalunya. Perquè, quins coneixements sobre cultura catalana, sobre geografia, etcètera, reben a les escoles de mestres, o a l'EGB, al batxillerat, a la formació professional, a les escoles de mestres, o a les facultats?

La visió, avui encara, és absolutament dramàtica. Atenent-nos firis i tot als percentatges. El percentatge d'història no ha variat gaire entre el segle XIX i l'actualitat. És al voltant del 5%. Per exemple, a l'EGB, què estudien els nens d'història de Catalunya? Majoritàriament, firis ara, gairebé els programes vigents són els de l'any 1970, programes dissenyats durant l'últim període del franquisme, i la Generalitat, molt tardanament, l'any 1988, va treure una ordre que era incorporada als programes de l'any 1970, amb uns certs continguts de geografia, història i realitat cultural catalana, que se sumava als programes existents. És a dir, quedaven sumats a uns programes ja voluminosos.

Després de sis anys, aquest fet comença a manifestar uns resultats a partir dels llibres de text. Les editorials han hagut d'incorporar, cada vegada més, continguts sobre història i geografia de Catalunya, i això ha repercutit en el fet que els mestres a mesura que sortia en els llibres de text ho han anat incorporant.

Al batxillerat, òbviament, no hi ha història de Catalunya, si no és per voluntat del professorat. És a dir que no tenen perquè saber-la ni explicar-la. De la universitat no en parlem. Em sembla que a la Universitat Central assignatures explícites història de Catalunya, si n'hi ha, es podrien comptar amb els dits d'una mà i encara ens en sobriarien. No sé com està l'Autònoma o periodisme, però pel que ha dit la premsa, la situació és força similar.



A les escoles de mestres, òbviament, les hores que es donen de continguts nacionals no asseguren en cap manera una mínima cultura, sí abans per a l'EGB, el BUP —o Educació Primària o Secundària ara—, no hi ha hagut uns continguts.

Finalment, és un interrogant si la Reforma resoldrà o no resoldrà aquest aspecte. Ma no és el moment de discutir-ho. Penso que no. És un disseny excessivament obert per a les necessitats d'un país com el nostre. És un salt en el buit massa arriscat el que s'ha fet i que portarà uns nivells de fracàs importants en el sistema educatiu. Tal vegada algú més prudent hauria estat reformar amb més prudència i més a poc a poc, no fent salts en el buit. És a dir, des del moment en què el disseny curricular a Ciències Socials i d'Entorn Social a Primària és un disseny molt obert, en el qual tinc els percentatges calculats, a la pràctica, què vol dir en hores d'història de Catalunya, suposant que s'apliqués proporcionalment. Hi ha hagut algunes veus que Han dit en un article a *L'Avenç* que la Generalitat, mitjançant el disseny curricular de Primària, vol ideologitzar històricament els alumnes. És una absurditat, perquè en el millor dels casos els alumnes tindran tan poques hores d'història de Catalunya a Primària que amb això no es pot obtenir res, donar consciència, ni informar gairebé de res.

Bàsicament és això. El professorat ni està format ni té obligació de donar res. En les oposicions a Secundària, quants temes d'història de Catalunya s'exigeixen? A les proves d'accés a la universitat, quin coneixement d'Història de Catalunya s'exigeix?



## CONCLUSIONS I RECOMANACIONS

Heus ací les principals conclusions i recomanacions que es desprenen de l'estudi:

1. El sistema d'ensenyament de Catalunya és encara lluny d'esdevenir un sistema *nacional* d'ensenyament.
2. Els problemes de llengua i continguts en relació amb la identitat nacional conflueixen en una peça cabdal —l'element crucial per excel·lència— que són els docents.
3. Cal vetllar per tal que la formació dels docents —especialment en un moment de reforma— guanyi en qualitat i també en sentit de pertinença al país.
4. La nacionalitat del sistema d'ensenyament és una fita que s'ha d'aconseguir si no es vol deixar dissoldre la identitat de Catalunya. Aquesta nacionalitat ha de ser compatible amb la dimensió europea de l'educació.
5. Les actuals estructures legislatives i administratives —atesa la preponderància que té l'administració estatal en matèria educativa sobre els elements clau del sistema— dificulten en gran mesura que el sistema d'ensenyament treballi sota unes coordenades nacionals a Catalunya.
6. Les tendències internacionals en matèria educativa apunten a la idea de l'autonomia dels centres docents. L'autonomia, així com el millor lligam entre els centres i la comunitat immediata a la qual han de servir, és un objectiu primordial per als propers anys.
7. L'autonomia —que comporta diversitat— s'ha d'acompanyar de mecanismes que garanteixin la qualitat de l'ensenyament i, alhora, que vetllin pel paper que els centres —sigui quina sigui l'opció que adoptin en el seu projecte educatiu— han de tenir en la normalització lingüística, cultural i nacional del país.



## BIBLIOGRAFIA

- Archer, Margaret S. *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage, 1979.
- Arenas, Joaquim. *Catalunya, escola i llengua*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1986.
- ; *La immersió lingüística. Escrits de divulgació* Barcelona: La Llar del Llibre, 1986.
- Barber, Benjamin R. *Excellence and Equality. On Education in America*. Nova York: Ballantine Books, 1992.
- Baudelot, Ch; R. Establet. *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas* Madrid: Morata, 1990.
- Becher, T.; Maclure, S. *Accountability in Education*. Slough: NFER, 1978.
- Boix, Mercè. *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1992.
- Bosch, F.; Díaz, J. *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona: Ariel, 1988.
- Calzada, T.; Gutiérrez, B. *Guía de la educación en la CE*. Barcelona / Madrid: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona / CIDE, 1989.
- Cantor, L. *Vocational Education and Training in the Developed World: a Comparative Study*. Londres: Routledge, 1989.
- Catalunya 77-88. Societat, economia, política, cultura*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Edicions de la Magrana, 1989.
- Cipolla, Carlo M. *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona. Ariel, 1983.
- Cobb, R.; Elder, C.D. *Participation in American Politics. The Dynamics of Agenda Building*. Boston: Allyn and Bacon, 1972.
- Costabile, F. *Scuola elementare e nuovi programmi*. Cosenza: Laboratorio, 1986.
- Cròniques de la Reforma. Aproximació al debat i a l'experimentació d'un nou sistema educatiu*. Vic: Eumo Editorial, 1992.
- Development of Education 1990-92. Denmark. National Report*. Copenhagen: Ministry of Education, 1992.
- Education in Schools. A Consultative Document. The Green Paper*. Londres: HMSO / Department of Education and Science, 1977.

- Education and the Economy in a Changing Society*. París: OECD, 1989.
- Educational Development in the Netherlands. 1984-1986*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1986.
- Ensenyament i Cultura en la Generalitat provisional. Desembre 1977-abril 1980*. Barcelona: Servei Central de Publicacions de la Generalitat de Catalunya. Presidència de la Generalitat de Catalunya, 1981.
- Eraut, T.; Becher M.; J. Knight. *Policies for Educational Accountability*. Londres: Heinemann, 1981.
- European Round Table of Industrialists. *L'educació i la competència professional a Europa*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, 1990.
- Examen de la política española por la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Fägerling, I.; Sjöstedt, B. «Planeamiento y gestión de la educación en Europa: tendencias y desafíos», *Perspectivas*. 77 (1991), p. 93-108.
- Fernández Enguita, M. *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia, 1986.
- García Garrido, J.L.; Pedró, F.; Velloso, A. *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel, 1989.
- Gay, J.; Quittlet, R.; Pascual, A. *Societat catalana i reforma escolar*. Barcelona: Laia, 1973.
- Ginsburg, Mark B. *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology and the State*. Nova York: Garland, 1991.
- Grace, Gerald. «The New Right and the Challenge to Educational Research» *Cambridge Journal of Education*, 21 (març de 1991), p. 265-275.
- Grace, G.R. *Education: Commodity or Public Good?* Wellington: Victoria University Press, 1988.
- Guthrie, J.W. «The Evolving Political Economy of Education and the Implications for Educational Evaluation», *Educational Researcher*, 42 (febrer de 1990), p.109-131.
- House, E.R. «Gran política, pequeña política», *Cuadernos de Pedagogía*, 202 (1992), p. 51-57.
- Husén, T.; Tuijnman, A.; Halls, W. D. *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- Jallade, Jean-Pierre. «Recent Trends in Vocational Education and Training: an Overview», *European Journal of Education*, 24 (febrer de 1989), p. 103-126.
- King, E. *Technological/occupational Challenge Social Transformation and Educational Response. International Yearbook of Education*. París: UNESCO, 1986.
- Kogan, Maurice. *Educational Policy-Making. A Study of Interests Groups and Parliament*. London: Allen and Unwin, 1975.
- ; *Educational Accountability*. London: Hutchinson, 1986.
- ; Granheim M.; Lundgren, U. *Evaluation as Policymaking*. Londres: Jessica Kingsley, 1990.
- La décentralisation et l'amélioration de l'école. Nouvelles perspectives et conditions propices au changement*. París: OCDE / CERI, 1989.

- Lacey, D.; Lawton, D. *Issues in Evaluation and Accountability*. Londres: Methuen, 1981.
- Laderrière, Pierre. «Les pays industriels et l'évaluation. Le contexte de développement d'une nouvelle stratégie», *Administration et éducation*. 1 (1989).
- ; «How Should We Assess in Education?» *Contemporary European Affairs*, 3 (abril de 1990), p. 28-34.
- Laporte, Josep. *Política educativa a Catalunya. Conferència pronunciada en el Col·legi de Periodistes de Catalunya el 24 de maig de 1990*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1990.
- ; *L'aplicació de la reforma educativa a Catalunya. Conferència pronunciada al Saló Daurat del Palau de la Generalitat en sessió plenària de 24 d'octubre de 1990*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1991.
- Lauder, H. *Education, Democracy and the Crisis of the Welfare State*. Canterbury: Christchurch / University of Canterbury Press, 1987.
- Lauglo, J.; McLean, M. *The Control of Education. International Perspectives on the Centralization-Decentralization Debate*. London: Heinemann, 1985.
- Lázaro, Emilio. *La educación en el Estado de las Autonomías. Atribución y ejercicio de competencias educativas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- Leclerq, J. *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París: La Documentation Française, 1993.
- ; Rault, Ch. *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs*. París: L'Harmattan, 1992.
- Legislació d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1995.
- L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. París: OCDE, 1990.
- L'ensenyament a Catalunya: una bona inversió de futur*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1988.
- L'État de l'école*. París: Ministère de l'Éducation Nationale, 1993.
- L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*. París: OCDE / CERI, 1992.
- L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1994.
- Leonarduzzi, Alessandro. *Scuola e società in Spagna dalla Seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*. Udine: Chiandetti Editore, 1984.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada, 1969.
- MacMillan, Keith. *Education Welfare. Strategy and Structure*. Londres / Nova York: Longman, 1977.
- Maravall, José María. *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia / Cuadernos de Pedagogía, 1984.
- Martí, Roser. *La conflictivitat competencial en l'àmbit de l'ensenyament*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms, 1993.
- McBride, K.; Fenwick, P. *The Government of Education*. Oxford: Marint Robertson, 1981.
- McNay, I.; Ozga, J. *Policy-Making in Education. The Breakdown of Consensus*. Oxford: Pergamon Press, 1985.

- Meny, Y.; Thoenig, J. *Politiques publiques*. París: Presses Universitaires de France, 1989.
- Milian, Antoni. *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació. Un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònomic, 1992.
- Monés i Pujol-Busquets, Jordi. *L'escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1981.
- Monreal, J.; Viñao, A. *Modelos de administración educativa descentralizada. Su aplicación a la región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, 1982.
- Nash, R. *Schools Can't Make Jobs*. Palmerston North: Dunmore Press, 1983.
- Neave, G. «Accountability and Control», *European Journal of Education*, 15 (1980), p. 49-69.
- ; «Accountability in Education» *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon, George Psacharopoulos (ed.), 1987, p. 71.
- ; *La Comunidad Europea y la Educación*. Madrid: Forum Universidad-Empresa, 1987.
- ; *The Teaching Nation*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- ; Van Vught, F. *Prometeo encadenado*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Norris, Nigel. *Understanding Educational Evaluation*. Nova York: Saint Martin's Press, 1990.
- Padrós, X.; Abbad, N.; Amargós, R.; Carrasco, R.; Fortuny, J.M.; Fossas, E.; Grau, E.; Serrahima, C. *El desplegament autòmic a Catalunya. Departaments de Cultura i Ensenyament*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònomic, 1992.
- Pedró, Francesc. *Noves tecnologies, noves professions. Les noves tecnologies i els seus efectes sobre l'ocupació i la formació, en diversos sectors de l'activitat econòmica, a Catalunya i a Europa*. Barcelona: INCANOP, 1990.
- ; *Sistema educatiu i atur juvenil. Tendències europees en matèria d'estratègies educatives per a prevenir, paliar o reduir els efectes de l'atur juvenil*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia, 1990.
- ; «Està canviant la formació professional? Una anàlisi comparativa dels continguts de la formació professional a Europa», *Revista de Economia Social y del Trabajo*, 11 (1991), p. 30-44.
- ; *La respuesta de los sistemas educativos europeos al reto del desempleo juvenil. Tendencias europeas en materia de estrategias para prevenir, reducir o paliar los efectos del desempleo juvenil*. Madrid: CIDE, 1992.
- ; «Tendencias de la educación europea: tradición e innovación», *Investigación y Ciencia*. 195 (1992), p. 78-87.
- ; Sangrà, A. «Estudi sobre els mestres i la dimensió nacional: resultats provisionals» *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, 3 (1994), p. 25-39.
- Peters, F.; Rose, R. *The Overloaded State*. Londres: Sage, 1977.
- Power, C.; Wood, R. «National Assessment: a Review of Programs in Australia, the United Kingdom and the United States», *Comparative Education Review*, 28 (març de 1984), p. 355-377.
- Psacharopoulos, G. S. *Evaluation of Education and Training: what room for the comparative approach?* Dijon: University of Bourgogne, 1992.
- Puelles, Manuel de *Política y administración educativas*. Madrid: UNED, 1987.



- 
- ; *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.
- ; «Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa», *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (1993), p. 13-40.
- Rapple, Brendan A. «Payment by Results. An Example of Assessment in Elementary Education from Nineteenth Century Britain», *Education Policy Analysis Archives* 2 (gener de 1993)
- Ringer, Fritz K. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington / London: Indiana University Press, 1979.
- Schleicher, K. «Home-School Relations and Parental Participation», *Handbook of Primary Education in Europe*. Londres: David Fulton. Maurice Galton i Alan Blyth (eds.), 1989.
- Schools and Quality*. París: OCDE, 1989.
- Universalization and Renewal of Primary Education*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education, 1994.
- Simon, B. *Education and the Labour Movement. 1870-1920*. Londres: Lawrence and Wishart, 1965.
- Situació i perspectiva de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1986.
- Tendances de l'enseignement dans les années 70: une analyse quantitative*. París: OCDE, 1984.
- United States Office of Education. *Educational Evaluation and Reform Strategies in the United States of America*. Washington, DC: USPO, 1989.
- Velloso, A. *El sistema educativo en Japón*. Barcelona: Labor, 1994.
- Velloso, A; Pedró, F. *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, 1992.
- Vila, Ignasi. *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori, 1995.
- Zufiaurre, Benjamín. *Proceso y contradicciones de la reforma educativa. 1982-1994*. Barcelona: Icaria, 1994.



## ÍNDEX

PRESENTACIÓ .....	5
OBJECTIU DE L'ESTUDI .....	9
METODOLOGIA EMPRADA .....	10
LES TENDÈNCIES DE L'ENSENYAMENT A EUROPA. <i>Francesc Pedró</i> .....	11
UN NOU CONTEXT PER A LES POLÍTIQUES EDUCATIVES EUROPEES .....	14
EL PARADIGMA <i>RESPONSIVENESS</i> .....	17
Descentralització i redistribució del control estatal: poder central versus poder local .....	18
La democratització i la participació en el govern dels sistemes educatius ..	21
L'obertura als agents econòmics .....	22
L'autonomia dels centres escolars .....	25
EL PARADIGMA <i>ACCOUNTABILITY</i> .....	27
La gènesi d'un nou paradigma .....	27
La legítima obsessió per la qualitat de l'educació .....	30
De la qualitat a l'avaluació .....	33
Consideracions de futur .....	40
L'EVOLUCIÓ DELS NIVELLS EDUCATIUS .....	41
L'ensenyament primari .....	41
<i>L'evolució recent de l'escola primària</i> .....	41
<i>Les polítiques de renovació curricular</i> .....	42
L'ensenyament secundari .....	48
<i>Què és l'ensenyament secundari?</i> .....	49
<i>Els orígens de l'ensenyament secundari</i> .....	49
<i>La comprensivitat</i> .....	50
<i>De l'expansió dels models integrats a l'avui present</i> .....	51

<i>El debat pedagògic a l'entorn de l'escola secundària integrada, un debat ideològic?</i> .....	53
<i>Les polítiques de renovació curricular</i> .....	55
<b>La formació professional</b> .....	60
<i>Els models estructurals de formació professional</i> .....	60
<i>L'evolució de la formació escolar</i> .....	61
<i>L'evolució dels sistemes mixtos de treball i formació</i> .....	62
<i>Formació ocupacional postescolar o a l'empresa</i> .....	64
<i>Els dèficits quantitativs</i> .....	65
<i>La renovació curricular de la formació professional</i> .....	67
<i>L'eficàcia dels sistemes de formació professional</i> .....	70
<b>ÉS POSSIBLE UN SISTEMA CATALÀ D'ENSENYAMENT?</b> .....	73
<b>MODELS EUROPEUS D'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA.</b> <i>Francesc Pedró</i> .....	75
<b>CAPACITAT POLÍTICA I ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA A CATALUNYA.</b> <i>Francesc Pedró</i> ..	87
<b>El restabliment de la Generalitat i els dèficits heredats</b> .....	87
<i>Els dèficits quantitativs</i> .....	88
<i>Els dèficits funcionals</i> .....	91
<i>El llast administratiu</i> .....	92
<b>La capacitat política de la Generalitat en matèria d'ensenyament</b> .....	93
<i>La Constitució i l'Estatut d'Autonomia</i> .....	94
<i>El desenvolupament del l'art. 27 de la CE</i> .....	96
<i>La regulació dels títols</i> .....	98
<i>L'alta inspecció</i> .....	98
<i>Les competències efectives de la Generalitat en matèria d'ensenyament</i> .....	99
<i>Conclusions</i> .....	99
<b>LES POLÍTIQUES EDUCATIVES DE LA GENERALITAT.</b> <i>Francesc Pedró</i> .....	103
<b>L'activitat legislativa del Parlament: una perspectiva global</b> .....	104
<b>Grans etapes</b> .....	105
<i>Primera etapa: els traspassos i les bases del nou sistema educatiu (1981-1988)</i> ..	106
<i>Segona etapa: la reforma educativa i el mapa escolar (1988-1995)</i> .....	115
<i>Una nova etapa?</i> .....	119
<b>Consideracions finals</b> .....	119
<b>ALTERNATIVES PER AL FUTUR.</b> <i>Francesc Pedró</i> .....	123
<b>L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA.</b> <i>Francesc Pedró</i> .....	125
<b>El període preautonòmic (1977-1980)</b> .....	125
<b>La gènesi (1981-1986)</b> .....	126
<b>L'adequació a la reforma educativa (1987-1995)</b> .....	128
<b>Consideracions finals</b> .....	130

L'AUTONOMIA I LA GESTIÓ DELS CENTRES ESCOLARS. <i>Albert Sangrà</i> .....	131
<b>L'AVALUACIÓ DEL SISTEMA ESCOLAR</b> .....	139
L'AVALUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA POLÍTICA. <i>M. Carme Vidal</i> .....	139
L'AVALUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA PEDAGÒGICA. <i>Albert Arbós</i> .....	145
L'AVALUACIÓ ESCOLAR DES D'UNA PERSPECTIVA DE LA INSPECCIÓ. <i>Toni Capella</i> ..	147
<b>EL SISTEMA D'ENSENYAMENT A CATALUNYA: PROBLEMES I PERSPECTIVES</b> .....	153
<b>LA QUALITAT DE L'ENSENYAMENT</b> .....	155
La qualitat de l'ensenyament, ara i aquí. <i>Josep González-Agàpito</i> .....	155
La construcció de la qualitat a l'ensenyament. <i>Joan Mestres</i> .....	157
Qualitat i qualificació docent. <i>Ricard Torrents</i> .....	162
La crisi de les humanitats. <i>Octavi Fullat</i> .....	165
La catalanització de l'ensenyament. <i>Jordi Gall i Herrera</i> .....	173
<b>EL PAPER DELS DOCENTS</b> .....	181
<b>DOCÈNCIA I SOCIETAT A LA CATALUNYA ACTUAL</b> .....	183
Els mestres i la normalització del país. <i>Antoni Moga</i> .....	183
Consideració i prestigi social. <i>Lluís Busquets</i> .....	186
La docència com a professió. <i>Jaume Sarramona</i> .....	191
Els mestres, la història i la cultura. <i>Josep González-Agàpito</i> .....	193
Com hauria de ser la formació dels mestres. <i>Antoni Tort</i> .....	195
<b>ELS MESTRES I LA DIMENSIÓ NACIONAL</b> .....	199
L'estudi sobre els mestres i la dimensió nacional: context i objectius generals. <i>Antoni Moga</i> .....	199
Principals resultats de la recerca sobre els mestres i la dimensió nacional. <i>Jordi Guixà</i> .....	200
Una anàlisi sociològica de la docència. <i>Antoni Estradé</i> .....	203
Els mestres i la llengua. <i>Joquim Arenas</i> .....	206
Els mestres i el fet nacional. <i>Xavier Hernández</i> .....	210
<b>CONCLUSIONS I RECOMANACIONS</b> .....	217
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	219





