



Departament d'Educació i Recerca
Govern de Catalunya

www.educacio.gencat.cat

PERSPECTIVA ESCOLAR 3 1 3

Una autonomia per l'equitat

Què hem pogut aconseguir
amb el finançament 0,9?

Analitzem els conseqüents
impactes educatius

Per una nova cultura informativa

De mitjans de comunicació, n'hi ha de tota mena. En trobem que volen informar-nos d'opinions, i n'hi ha que volen formar-les. N'hi ha que diuen mentides, i també d'altres que no ens diuen tota la veritat. Alguns d'ells estan al servei del poder, i per a d'altres és el poder el qui està al seu servei.

Tant per als uns com per als altres, fins fa ben poc l'educació mai no ha estat un tema de portada, ni tan sols de quatre ratlles de societat. Venim d'un temps de sequera informativa sobre temes educatius, la qual s'ha vist interrompuda per unes precipitacions intenses motivades per l'escalfament global de la societat, en general, i de la classe política, en particular.

La pluja informativa amb continguts d'educació, però, cau en forma de pedregada, i s'enduu d'una revolada tots els fruits saborosos –com diria Carner– que els mestres artesans van cultivant amb paciència i saviesa als arbres de les aules. Per si fos poc, la pedra no malmet només molta feina feta sinó que, quan es desfà, la terra eixuta no s'empassa l'aigua i aquesta patina, formant torrents perillosos de polèmiques que solquen la comunitat educativa i hi deixen petjada inesborrable.

No parlem de nosaltres, que també som un mitjà de comunicació, una revista. Parlem dels grans comunicadors de masses. El nostre mitjà defuig aquesta dinàmica. Mai no hem volgut formar l'opinió de ningú, sinó aportar elements perquè cadascú es formi la seva. Sempre hem estat fidels a la veritat i no hem estat al servei de cap poder sinó dels mestres.

No pretenem esdevenir exemple ni mirall de res, però sí ser una mostra que les coses poden fer-se d'una altra manera, i denunciar la manipulació partidista d'un material tan sensible com l'educació. Nosaltres no publicarem enquestes falses que esbiaixen el nivell de violència a les escoles, ni tampoc no ens implicarem en batalles sobre decrets que no vagin adreçades a millorar el benestar dels infants i dels mestres als centres educatius des d'una perspectiva real. Perquè precisament per això, perquè som un mitjà, sabem molt bé que tres segons de televisió poden carregar-se tres anys de bona feina d'una esquitxada, i que una portada amb informació manipulada expressament pot carregar-se la política educativa de tota una legislatura.

A l'escola no només hem d'educar la mirada que l'alumnat fa als mitjans de comunicació, sinó que també hem de clamar per una nova cultura informativa. Altrament correriem el risc d'anar omplint un sac foradat. Tindrem temps, i espai, per parlar-ne amb calma en un proper monogràfic que dedicarem a aquesta temàtica.

Una autonomia per l'equitat

L'autonomia de centres esdevé, d'acord amb la política educativa actual, un dels elements de la millora de la qualitat en la gestió, una millora que ha de tenir com a conseqüència més èxit acadèmic i cohesió social. Que l'àmbit de la presa de decisions ha de ser a prop del context sobre el qual s'hi prenen és cada cop més un principi assumit per tothom. Ara bé, l'articulació dels diferents agents i òrgans de govern i participació, d'acord amb les responsabilitats i funcions que té cadascú, no resulta feina fàcil i cal dedicar-hi temps i esforços.

Això no obstant, l'autonomia no és només un tema d'ordre tècnic, sinó que també té un rerefons ideològic que convé no obviar. Apostar per l'autonomia significa també apostar per un model determinat d'escola, i hem de parlar de models en comptes d'un de sol. Per a uns l'autonomia pot resultar una eina clau a l'hora d'aprofundir en la construcció d'una escola democràtica, oberta a l'entorn, arrelada al seu territori i amb un projecte propi. Per a uns altres, autonomia significa l'oportunitat de realitzar un projecte independent, una escola en la qual els sistemes de selecció de l'alumnat i professorat no estiguin regulats i on l'ideari restringeixi les possibilitats d'escolarització de tothom pels seus valors i opcions.

Aquesta controvèrsia apareix en el moment que els poders públics es dediquen a definir el què, el com i el perquè de l'autonomia en lleis i plans d'acció. Un exemple clar el trobem en el Pacte Nacional per l'Educació. D'una banda, observem una predisposició a reforçar, l'autonomia dels centres i evitar que la diferenciació conseqüència d'aquesta autonomia no suposi desigualtat: «El centre educatiu és la instància on es produeixen les interaccions més significatives entre els diferents agents que operen en el sistema educatiu (...) L'autonomia de centres, per tant, ha de servir també per establir vincles de col·laboració en l'àmbit del territori a través de projectes educatius compartits per

diversos centres de diferents etapes educatives o pel conjunt d'agents educatius a través de plans educatius d'entorn o d'altres sistemes de treball en xarxa o cooperatiu (...) Correspon, doncs, a l'Administració educativa vetllar perquè la diferenciació dels centres com a conseqüència de l'exercici de l'autonomia serveixi per a la millora educativa del conjunt de la població escolar i per evitar els riscos d'exclusió.»

Tanmateix, quan analitzem les diverses mesures incloses en l'apartat, observem l'impuls d'accions estructurals que, lluny de respondre al desig d'un únic servei públic educatiu, reforça la diferenciació inherent dels centres, no pel seu procés de progressiva autonomia sinó per la naturalesa de la seva titularitat. L'arrel d'aquesta orientació desigual de les mesures, la trobem en la mateixa definició d'autonomia en l'apartat citat: «El Govern de la Generalitat de Catalunya i els agents socials consideren que l'autonomia de centre és, alhora, un instrument i una estratègia per a la millora i qualitat dels centres docents i per avançar en la compensació de desigualtats i en l'equitat educativa. Així mateix, consideren que l'autonomia de centre ha de poder ser desenvolupada per la totalitat de centres públics a través de plans específics de centre i/o a través de la col·laboració entre diversos centres d'un àmbit territorial determinat. Els centres privats concertats, per raó de la seva naturalesa jurídica, tenen garantida la seva autonomia.» La naturalesa de l'autonomia dels centres de titularitat pública i privada, sigui quin sigui el motiu, és distinta i en conseqüència marcarà processos de diferenciació distints. Resultats previsibles? L'enfortiment de la doble xarxa existent, en detriment de la noció de servei públic educatiu que es vol promoure.

Com podem comprovar, combinar els aspectes més de gestió amb aquells més ideològics, d'una manera coherent i ordenada, i evitar aquesta mena de contradiccions internes del sistema, són reptes que tenim com a sistema educatiu. Si volem fomentar una autonomia per l'equitat, hi ha camí a recórrer. Per aquest motiu volem dedicar-li un monogràfic, destinat a aclarir posicions i proporcionar pistes, bo i comptant amb la veu de tothom. Membres de l'Administració educativa, d'associacions de professorat, acadèmics i agents educatius aporten les seves reflexions i contribueixen a definir un tema que, més que polèmic, el que necessita és respostes i estratègies d'avançada si s'escau.

4 Una autonomia per l'equitat

Les propostes d'autonomia són necessàries des del punt de vista de la participació, de l'adaptació al context i de la responsabilització dels professionals, però contenen greus perills que no podem defugir; l'autor reflexiona, doncs, sobre la descentralització i l'autonomia de centres en un règim de competitivitat.

Autonomia de les escoles: Llibertat per a la guineu i les gallines?

Miguel Ángel Santos Guerra **A tall de pròleg**

Santos

Guerra

Universitat
de Màlaga

Estem immersits en la cultura del lliure mercat. Llibertat per comprar i vendre. Llibertat per competir. Llibertat per a la guineu i les gallines. El problema és que quan la guineu corre rere la gallina, aquesta s'hi juga la vida i aquella s'hi juga el sopar. Comprar i vendre són les grans activitats dels nostres dies. Tant és si vens joies o mongetes estofades, salut o educació. Som, abans que res i sobretot, clients. Tant tens, tant vals. L'ésser humà actual es podria definir com un mercader. I el món com un mercat.

Cadascú a la seva. Competitivitat extrema. Obsessió pels resultats. Privatització. Capitalisme salvatge. I que guanyi el millor. És la filosofia de la cultura neoliberal.

1. Preliminars imprescindibles

Poques institucions socials tenen un nivell de prescripció tan gran com l'escola. No seria imaginable un nivell semblant d'heteronomia en els hospitals i en l'exercici professional dels metges. Quan aquests, per

exemple, informen els familiars sobre el diagnòstic fet a un pacient o sobre el resultat d'una operació no ho fan a través d'un document uniforme amb sigles de NM (necessita millorar) o PA (progressa adequadament). Se suposa que ho faran d'una manera rigorosa i alhora adaptada a les capacitats de comprensió i de reacció dels interessats. A l'escola, se l'ha anomenada «institució paralítica» perquè no es pot moure sense la decisió de qui la governa. Totes les escoles són regulades per la mateixa llei i totes, a desgrat de la seva infinita diversitat, es regeixen per la mateixa norma.

L'heteronomia, que busca l'homogeneïtat, afavoreix també la rigidesa, la uniformitat, la lentitud i la desadaptació dels projectes davant de les necessitats de cada comunitat educativa. Una normativa general i rígida sobre les escoles fa rígid el seu funcionament i inflexible la seva dinàmica. Irònicament dic que hi ha només dos tipus d'escoles: les inclassificables i les de difícil classificació, és a dir, que cada una és un món. No és difícil imaginar que hi ha problemes si totes segueixen una mateixa prescripció pel que fa a estructura, govern, continguts, funcionament, innovació i avaluació.

La descentralització que han comportat les Autonomies a Espanya no ha suposat un procés semblant d'autonomia de les escoles. En efecte, l'escola pot tenir una forta heteronomia i és gairebé igual que la dependència procedeixi del Govern central com del Govern autonòmic. La descentralització educativa és condició imprescindible, tot i que no suficient, per aconseguir un elevat nivell d'autonomia dels centres escolars. L'estudi d'altres països ens mostra que els únics centres educatius que poden atènyer un cert grau d'autonomia compatible amb les administracions fortament centralitzades són les universitats (Ferrer Julià, 1994). Els motius que impulsen la demanda d'autonomia poden ser diferents en una època que en una altra. En un moment pot prevaldre el desig de fer experiències innovadores, flexibles, adaptades a les necessitats de la comunitat. En un altre moment, pot ser prioritari el desig de «privatitzar» el que és públic, d'ampliar el mercat a l'educació i d'estendre els pressupòsits de la filosofia neoliberal.

Un dels indicadors que mostra la tendència autonomista és la proliferació d'«escoles alegals», és a dir, d'escoles que funcionen al marge del sistema. No segueixen el currículum oficial, no s'atenen a

6 Una autonomia per l'equitat

la normativa sobre direcció, sobre agrupaments, sobre avaluació, sobre calendari, sobre disciplina... Refusen l'escola tradicional, que consideren rígida, homogeneïtzadora i autoritària. Hi ha en elles una indubtable preocupació per la innovació educativa. Però no hi ha dubte que són escoles d'uns pocs per a uns pocs.

La descentralització comporta una inversió de responsabilitats en l'esfera social. La incumbència de l'educació, en un sistema centralitzat, correspon a l'Administració educativa estatal. En un sistema descentralitzat són els municipis els que es responsabilitzen de les escoles. L'educació adquireix una dimensió més propera, més contextualitzada pel que fa als garants del seu desenvolupament.

Una societat en la qual siguem mers súbdits o mers clients cultivarà institucions autònomes que es puguin elegir en una àmplia oferta de mercat i en les quals els individus aprenguin a competir i a guanyar pressionats per l'obsessió per l'eficàcia. L'individualisme, la competitivitat, la meritocràcia i el relativisme moral deixaran al marge l'esfera de l'ètica. En una societat democràtica, habitada per ciutadans de ple dret i exercici, l'autonomia personal i institucional és una exigència ineludible. L'autonomia pot ser, doncs, entesa i viscuda de diferent manera. L'avanç democràtic parteix de l'a-nomia, continua amb l'hetero-nomia i arriba a l'auto-nomia. L'escola autònoma té més llibertats i, per consegüent, més responsabilitats. L'escola en què tot està prescrit pot espolsar-se la responsabilitat atribuint el fracàs a la manera com són legislades. No fan el que volen, fan allò que els manen. La responsabilitat serà, doncs, de qui mana.

Les noves i imprevisibles exigències que es plantegen a l'escola (cada vegada se li encomanen més comeses, canvien les seves funcions tradicionals, arriben immigrants de manera gairebé massiva...) exigeixen respostes ràpides, complexes i eficaces que en un règim fortament centralitzat, rígid i impermeable no es poden ni tan sols pensar. L'escola es converteix en un terrible llit de Procut que sacrifica aquells que passen per ella. És ben sabut que Procut era un bandit de l'Àtica que havia construït un llit a casa seva. Detenia els viants pels camins i se'ls emportava a casa seva. Després de sopar els feia estirar al llit. Si els sobraven les cames, les hi tallava; si no arribaven al cap o als peus del llit, els desconjuntava. Procut significa, etimològicament, el que desconjunta. En lloc d'acomodar la llargària

del llit a les persones, ajustava les persones a les mides del llit.

Un elevat nivell d'autonomia comporta una responsabilització més gran de la comunitat en l'elaboració, aplicació, canvi i avaluació del projecte d'escola. Però un elevat nivell d'autonomia exigeix mecanismes de control i de compensació que alleugi o elimini les diferències de partida. Sembla clar que un nivell elevat d'heteronomia neix de la desconfiança sobre els professionals. Desconfiança que prové de la sospita que no saben fer les coses (cal prescriure-les) o que no volen fer-les (cal imposar-les).

Un discurs autonomista exacerbada, fruit en bona part de la lògica però també de les circumstàncies polítiques i socials que genera avui el neoliberalisme, portaria a l'existència d'escoles de diversa naturalesa, exigència i condicions i, per consegüent, a un mercat en el qual els més afavorits podrien realitzar opcions privilegiades. La plena autonomia equivaldria a donar llibertat a la guineu i a les gallines.

Les propostes d'autonomia són necessàries des del punt de vista de la participació, de l'adaptació al context i des de la responsabilització dels professionals, però contenen greus perills que no podem defugir. El risc radica en els que diuen que:

«...és necessari desregular l'educació, liberalitzar serveis socials en general i educatius en particular, i deixar en mans del mercat, un nou déu garant i regulador de relacions i serveis, l'educació mateixa. Per aquest camí els sistemes educatius liberalitzats, tal com apunten alguns o tal com altres estan ja duent a terme, seran més eficaços, atrauran la iniciativa i la creativitat privada, despertaran el professorat dels vicis adquirits per la seva condició de funcionaris protegits i sotmetran l'educació, en última instància, a la lògica de l'oferta i de la demanda. Considerada l'única i definitiva perquè tot funcioni adequadament.» (Escudero, 1999)

Aquesta filosofia canvia l'ètica de les persones per l'ètica del mercat. Cerca fins sense plantejar-se la naturalesa moral dels mitjans i organitza la societat en perjudici dels més desfavorits. En qualsevol àmbit social, aquest plantejament és un desastre ètic, però en educació contravé l'essència del procés, que és de naturalesa moral.

8 Una autonomia per l'equitat

L'autonomia organitzativa dels centres no es pot separar de l'autonomia curricular, financera o de gestió. Autonomia que, com és lògic, no pot ser absoluta. Sembla clar que hi ha d'haver un nivell de decisions de caràcter general referit a totes les escoles: duració de l'escolaritat obligatòria, regulació de nivells, graus, especialitat i cicles, determinació de les condicions professionals dels docents, elecció de centre... Altres qüestions són més discutibles: configuració de les plantilles al voltant dels projectes, criteris pedagògics per a l'estabilitat, naturalesa de la direcció...

Ens referim especialment a l'escola pública i als centres concertats que estan finançats amb fons públics. Tots han de funcionar amb unes exigències mínimes que garanteixin la igualtat d'oportunitats. I aquí torna a ser oportuna aquella pregunta que, curiosament, va aixecar tanta polèmica tot i ser tan encertada. És pública l'escola pública? (Fernández Enguita, 199)

2. Aproximacions al concepte d'autonomia

És necessari, en primer lloc, saber de què estem parlant. En algunes ocasions, creiem que estem dient el mateix, quan fem certs termes (educació, qualitat, autonomia...), però aleshores no podem aclarir-nos-hi. Cal tenir cura amb les paraules, perquè el llenguatge ens serveix a vegades per entendre, però moltes vegades també per confondre'ns. «Amb les paraules tota cura es poca, canvien d'opinió com les persones.» (Saramago, 2005). Porto a col·lació aquesta preciosa i eloqüent metàfora del malaguanyat i estimat Carlos Lerena:

«El llenguatge no solament s'empra per pujar les escales de la claredat i de la llibertat, sinó que, potser més sovint, s'utilitza per baixar per les de la confusió i la dominació.» (Lerena, 1997)

L'autonomia, segons els Diccionari de la RAE en una de les seves acepcions més explícites, és «la condició o estat d'un individu o entitat que no depèn de ningú». Haurem de convenir, ja des d'aquí, que quan parlem de l'autonomia dels centres ens referim a un grau d'independència relatiu i no absolut.

Entenc per autonomia la capacitat del centre escolar de prendre



decisions lliures sobre la manera de concebre i desenvolupar el currículum, sobre la forma d'organitzar l'escola i sobre la manera d'administrar la seva economia. Una capacitat no absoluta, sinó relativa perquè, com veurem, les lleis espanyoles de més alt rang confereixen la responsabilitat de l'educació a l'Estat de la nació i, per tant, a la seva Administració educativa. S'entén que és necessari un equilibri autonòmic en aquests tres nivells, perquè si es produeix la hipertròfia en un i l'atròfia en un altre s'ocasionarà una greu disfunció.

Les anàlisis sobre l'autonomia han d'estar presidides per la serenitat i la llibertat. És fàcil que aquesta mena de debats estiguin mediatitzats per interessos i pressions polítics espuris.

«Els temes de centralització i de l'autonomia de les bases estan reclamant actituds serenes i lliures de desitjos aliens a l'educació, que dilucidin què és el que convé a una política educativa que busqui millorar el funcionament del sistema educatiu de l'escola.» (Sevilla, 1996)

10 Una autonomia per l'equitat

La Constitució espanyola de 1978, algunes sentències del Tribunal Constitucional, els estatuts d'autonomia i les lleis educatives essencials en el nostre país (LODE, LOGSE, i LOPEGC, LOCE, LOE) determinen que és l'Estat (de la nació) el que té el poder polític i la capacitat discrecional per determinar la programació general de l'ensenyament i per promulgar i proposar lleis orgàniques que configuraran el teixit jurídic del sistema educatiu.

No és menys cert que, en una societat democràtica, els ciutadans, que no són mers súbdits ni simples contribuents, tenen dret a decidir i a controlar el servei públic de l'educació. «La descentralització és un dret de la societat civil», diu Angulo Rasco (1994).

L'autonomia té a veure amb el nivell de responsabilització. Qui és el responsable que s'ofereixi als escolars una qualitat educativa i un servei ajustat a les necessitats de la societat? La responsabilitat que l'educació d'un país estigui assegurada i tingui qualitat és de l'Administració educativa. Per això es parla de «concedir» autonomia, de «donar» autonomia i no de «restituir», de «retornar» la que prèviament s'havia usurpat.

«No es pot parlar de responsabilitat sense llibertat de decisió. Per ser responsables, s'ha de poder fer i poder no fer; poder saber per què es fa alguna cosa; poder avaluar per endavant, en la mesura que sigui possible, les conseqüències d'allò que es vol fer i després fer un seguiment en el temps, etc. En poques paraules, no és responsable qui no té poder sobre els seus actes. El sentit de la responsabilitat no es pot separar del sentiment de poder.» (Ranjard, 1988)

Les exigències d'autonomia no parteixen només d'elucubracions teòriques, tenen també un component pragmàtic. L'acceleració dels canvis que avui es produeixen exigeixen respostes com més va més ràpides i flexibles. Els canvis estructurals són lents, rígids i uniformes. No és fàcil fer que els canvis arribin ràpidament a través de mecanismes molt centralitzats.

«La necessitat de flexibilitat i de resposta ràpida es reflecteix en la capacitat descentralitzadora de decisió, en les estructures de presa de decisió més uniformes (menys jerarquitzades), una

especialització reduïda i el difuminat de papers i límits.»
(Hargreaves, 1994)

Es dona també la necessitat d'adaptar el currículum a les peculiaritats del context i a les exigències de la diversitat cultural de les minories que integren cada escola. Cada cop és més clar que cal trencar el component assimilacionista i homogeneïtzador de l'educació (Vila, 1998). Aquest fet exigeix un grau notable d'autonomia per adaptar el currículum a les peculiaritats de cada escola.

L'autonomia dels centres té elements, nivells o àmbits diferents:

a. La capacitat d'armar el seu propi projecte partint de les característiques del context, del debat entre els membres de la comunitat, de l'experiència dels professionals. No parlo d'un document burocràtic que sigui fruit del treball de dos o tres dels seus membres o de l'equip directiu, d'un document merament formalista, d'una còpia de models proposats amb la mateixa seqüència de parts i continguts similars... Una cosa semblant ha passat al nostre país amb el Projecte Educatiu de Centre. En el procés de la seva elaboració s'ha produït una seqüència molt perillosa:

decisions preses pels polítics;
teoritzacions elaborades pels teòrics;
explicacions donades pels assessors;
exemplificacions suggerides per teòrics i assessors;
aplicacions fetes pels professors.

I les ***condicions***? Amb prou feines han variat. S'han mantingut els mateixos temps, els mateixos espais, les mateixes estructures. D'aquí ve que la confecció del projecte de centre hagi aterrat moltes vegades en una pràctica burocràtica.

b. El desenvolupament curricular basat en l'escola, cosa que significa la capacitat de construir, desenrotllar i adaptar el currículum a les peculiaritats dels alumnes.

c. La formació del professorat duta a terme en el centre, partint de la pràctica dels professionals i assentada en processos d'investigació en l'acció sobre l'activitat educativa quotidiana.

12 Una autonomia per l'equitat

d. La capacitat de prendre decisions sobre l'estructura, organització d'horaris, distribució d'espais, normes de comportament.

e. La capacitat d'administrar el seu pressupost i de controlar democràticament la despesa.

f. La capacitat de fer l'avaluació de la institució, sol·licitant l'ajuda d'agents externs o mitjançant un procés d'autoavaluació.

En qualsevol cas, cal aprofundir en el significat i el sentit de l'autonomia dels centres i dels professors. Perquè, com diu Contreras (1997) en l'últim paràgraf del seu excel·lent llibre sobre aquest tema:

«L'autonomia no és una crida a l'autocomplaença, com tampoc no ho és a l'individualisme competitiu, sinó la convicció que un desenvolupament més educatiu del professorat i les escoles vindrà del procés democratitzador de l'educació, això és, de l'intent de construir l'autonomia professional juntament amb l'autonomia social.»

No es tracta de passar de la concepció del professor com a funcionari a la del professor competitiu, perquè això no resol el problema sinó que l'agreuja. A més a més, una cosa és trobar una solució a un problema i una altra és saber si aquesta solució és educativa i és justa. Els efectes secundaris d'algunes mesures que es prenen per tallar un problema són, a vegades, tan demolidors que val més assajar altres vies.

3. Problemes de l'autonomia organitzativa

Una cosa és la legalitat i una altra la realitat. S'ha d'analitzar el que succeeix amb l'aplicació dels principis teòrics a la pràctica escolar. És necessari analitzar els problemes estructurals i personals que té l'aplicació d'un determinat principi teòric.

a. El que es diu en els llibres s'ha de dur als centres i a la ment, a les mans i al cor dels professors i professores. Molts continuen demanant instruccions, reclamant prescripcions, pensant que les solucions arriben de dalt o de fora.



b. Es corre el risc que els menys afavorits vagin als centres amb menys capacitat d'iniciativa i de creativitat. L'autonomia pot desembocar, si es cultiva la competitivitat, en una cursa de rivalitats i de trapes. Es pot organitzar una croada per distingir qui mereix estar a sota i qui a dalt. Òbviament, se sap per endavant qui continuarà estant a sota. D'aquesta manera l'educació, lluny de ser un factor de redistribució i d'igualació, acaba sent un element d'accentuació de la desigualtat.

«L'autonomia representa un espai entre el centralisme i la independència. Assumir-la suposa, per tant, considerar la necessitat i conveniència que existeixin marcs comuns de referència per als centres, que facilitin més els processos d'integració i desintegració.» (Gairín, 1994)

L'experiència d'alguns països, per exemple Portugal, que han endegat processos d'avaluació basats en l'*assessment* institucional (aplicació

14 Una autonomia per l'equitat

de proves estandarditzades per mesurar els resultats dels alumnes) han desembocat en la confecció de rànquings d'escoles classificades per la seva presumpta qualitat. Aquesta és una trampa terrible que cal descobrir, denunciar i combatre (Santos Guerra, 2003).

- c. Un altre problema consisteix a desnivellar l'autonomia de les dimensions curriculars i les organitzatives, ja que han de ser correlatives. Si es concedeix al centre capacitat de decisions en l'àmbit curricular i no en l'organitzatiu, serà difícil que pugui dur-se a terme la pretensió d'un bon desenvolupament. Si, al contrari, es dóna al centre capacitat de decisions organitzatives, però no se li concedeix autonomia en la planificació i desenvolupament del currículum es produiran canvis només en aspectes merament estructurals, no substantius.
- d. Si els professionals no estan formats serà complicat assumir cotes altes de responsabilització professional. Per això insisteixo sempre en la necessitat de millorar la selecció social del professorat, d'augmentar els seus períodes de formació, de millorar la seva formació i de dignificar una professió enaltida per tants motius teòrics.
- e. Pensar que la solució és el control i no el compromís (Rowan, 1990) enclou el risc que s'acabi aconseguint solament una millora en els resultats sense que es produeixi una veritable transformació de l'educació.
- f. L'autonomia exarcerbada pot conduir a una visió de l'educació excessivament fragmentària, individualista i comparativa. Es perd aquesta visió global de l'educació que ha d'interessar tot ciutadà responsable. Perquè el que importa, de veritatat, a una societat no és només «el col·legi del meu fill» o «el col·legi on treballa com a docent», sinó l'educació en el país. I si una forma d'organitzar l'autonomia produeix desintegració de l'esperit solidari, si genera diferències extremes, si provoca el «campi qui pugui», caldrà matisar o salvaguardar els valors que es posen en risc amb una aplicació indiscriminada d'un principi aparentment bo.
- g. L'obsessió per l'eficàcia ha anat subratllant en els darrers anys la importància dels resultats, entenent per aquests les qualificacions dels escolars. El coneixement dels problemes ajudarà a orientar l'avaluació d'una manera més sensata i ajustada als contextos. També ajudarà a orientar l'avaluació que s'ha de fer sobre qualsevol procés de transformació.

h. El principal problema que pot generar l'autonomia és que els centres entrin en una dinàmica de competitivitat tramposa, ja que els centres parteixen de condicions diferents. No és veritat que hi hagi llibertat per a la guineu i les gallines. En aquest pretès règim de llibertats les gallines estan condemnades a la persecució i a la mort.

«En principi, atorgar un poder més gran als centres escolars per decidir pot ser una cosa que promogui la diversitat i el desenvolupament professional, però, paradoxalment, això també s'utilitza com a mecanisme neoliberal per provocar la competitivitat entre els centres, introduint estàndards de privatització en el sistema escolar públic. En lloc d'una devolució en la presa de decisions pot ser una manera més subtil de control mitjançant un desplaçament de la culpa o increment de responsabilitat. En últim extrem, la rellevància atorgada al centre escolar, amb la consegüent descentralització, expressaria com podem gestionar les escoles en uns temps (postmoderns) de retraïment i recessió del paper de l'estat en l'educació, per la qual cosa se cedeix la responsabilitat als centres mateixos, als pares o a la iniciativa privada.» (Bolívar, 1996)

L'escola pública corre el risc, així, de ser considerada de menys qualitat quan tingui resultats més dolents en aquest règim de competitivitat. Sense tenir en compte que les condicions en les quals treballa, que els alumnes que rep, que l'estabilitat i la cohesió de les seves plantilles són diferents dels de l'escola privada.

A tall d'epíleg

L'inefable López de Arriortúa comença un dels seus llibres amb una metàfora suggestiva. Diu que, en sortir el sol, la gasela i el lleó han d'estar preparats per córrer. Segons el famós Superlópez, es tracta d'una cursa per a la qual és necessari entrenar-se perquè hi ha molt en joc. La gasela pot morir si és atrapada. El lleó es queda sense menjar si la deixa escapar. El que és important, segons el perspicaç ideòleg de les vendes, és córrer molt i córrer bé. El punt capital és que hi hagi curses i estar-hi entrenat.

El que no diu aquest singular personatge és per què a uns els toca ser gaseles i a d'altres, lleons. El que no diu és que es puguin canviar les regles del joc i, fins i tot, les de la naturalesa.

Referències bibliogràfiques

- ANGULO RASCO, J. F. «EL gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 222, 1994.
- BOLÍVAR, A. «El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización». En PEREYRA, M. A. y otros. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. «La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes». A: *Acción pedagógica*. Vol. 8, 1999.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «¿Es pública la escuela pública?». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, 1999. (Posteriorment es va editar un llibre amb el mateix títol, de l'editorial Praxis, que recollia les principals respostes a favor i en contra d'aquest article.)
- FERRER JULIÀ, F. «Autonomía escolar y descentralización: La experiencia de tres países europeos». A: *Organización y Gestión Educativa*, núm. 2, 1994.
- GAIRÍN SALLÁN, J. «La autonomía institucional: usos y abusos». A: *Organización y Gestión Educativa*, núm. 2, 1994.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (Coord.) *La descentralización educativa*. Madrid: Cisspraxis, 2005.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1994.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, 2004.
- LERENA, C. «De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia». A: ÁLVAREZ TOSTADO, C. *La calidad de la enseñanza. Entre la utopía y la realidad*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- RANJARD, P. «Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes». A: *Revista de Educación*, núm. 285, 1988.
- ROWAN, B. «Commitment and control: alternative strategies for the organizational behavior». A: CAZDEN, C. (ed.), *Review of Research in Education*, 16, 1990.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla, 2003.
- SANTOS GUERRA, M. A. *Escuelas para la democracia. Cultura, or-*

- ganización y dirección de centros escolares*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación, 2005.
- SARAMAGO, J. *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Alfaguara, 2005.
- SEVILLA MERINO, D. «Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa». A: PEREYRA, M. A. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.
- VILA, I. «Minorías culturales y escuelas: una aproximación educativa». A: VARIOS. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó, 1998.

L'article expressa tot un seguit de motius pels quals, segons la Federació de MRP, cal aconseguir l'autonomia de centres, s'enuncien algunes inèrcies que resulten poc favorables per aconseguir l'autonomia, així com aquelles qüestions rellevants que necessiten un canvi per a la millora qualitativa de les escoles.

L'autonomia com a requisit de qualitat dels centres

**Ricard
Aymerich
Balagueró**

President de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Les propostes sobre organització dels centres educatius que hem anat fent els Moviments de Renovació Pedagògica en les darreres dècades parlen sempre d'un concepte d'autonomia que es basa en la capacitat de la comunitat educativa d'organitzar i organitzar-se a partir d'un projecte educatiu construït i mantingut amb la participació de tota aquesta comunitat educativa, en l'assumpció de les responsabilitats que se'n deriven, en coordinació amb l'acció educativa dels altres centres i agents del territori, i disposada a fer –de l'avaluació– un element de millora d'aquesta organització. Tenim un munt de motius pels quals volem aquesta autonomia, però som conscients que topem amb algunes inèrcies poc favorables en el sistema. Tot plegat fa que tinguem per davant un seguit de reptes importants que fan necessaris alguns canvis.

Per què volem autonomia de centres?

- *Perquè és un reconeixement de la capacitat professional de mestres i centres.* Això planteja un escenari més il·lusionant i actiu i posa en marxa els mecanismes de planificació, avaluació i anàlisi i correcció de les accions educatives.

- *Perquè dóna rellevància al projecte de tota la comunitat*

educativa. El que dóna sentit a l'autonomia és el projecte educatiu compartit per mestres i famílies, i viscut per alumnes i estudiants, que pot estendre's més enllà del marc estricte d'un centre. Aquesta concepció col·lectiva del projecte i la seva rellevància atorguen un sentit nou a les accions educatives que se'n deriven.

- ***Perquè permet construir uns equips docents a l'entorn del projecte de centre.*** És a dir, fa possible que els mestres s'assignin segons les característiques de l'escola (cosa que ara succeeix en una baixíssima proporció), fa imprescindible el coneixement d'aquest projecte per part dels docents que han de desenvolupar-lo i permet que els recursos metodològics, didàctics i pedagògics en general siguin els més adients –al parer d'aquest equip d'educadors– per les característiques de l'alumnat, de l'entorn escolar i de les possibilitats del mateix centre.

- ***Perquè és la demostració d'un sistema basat en la mútua confiança administracions-centres-docents.*** Un estat de coses basat en la pura jerarquia només alimenta recels i dimissió de responsabilitats. Hi ha d'haver un compromís de mútues confiança que ajudi a vèncer el mur de recels que encara hem de superar. L'autonomia pren sentit quan s'emmarca en un model descentralitzat d'administració que confia en la responsabilitat i el compromís d'uns centres i uns professionals conscients d'això.

- ***Perquè és una bona eina per garantir l'assumpció de responsabilitats.*** El millor aprenentatge per assumir-les es farà en contextos en els quals res no s'entén sense la premissa de la responsabilitat. L'exercici de l'autonomia en el marc d'un centre és un d'aquests contextos.

- ***Perquè dóna més sentit a la participació de pares, mares i estudiants en les decisions del centre.*** Un dels elements dinamitzadors de la participació és prendre part en les decisions rellevants en la vida d'un centre. Gestionar l'autonomia fins a les darreres conseqüències requereix implicar-se des del mateix projecte educatiu fins als darrers detalls organitzatius.

- ***Per treballar de manera més eficient i adaptada a les necessitats de cada centre.*** No tots els centres (o, millor, les seves

20 Una autonomia per l'equitat

comunitats educatives) estan en la mateixa situació ni tenen les mateixes necessitats. Ja fa temps que s'ha demostrat que uns mateixos recursos no donen els mateixos resultats. L'eficiència es dona quan els recursos estan adaptats a les necessitats que cal atendre.

- ***Perquè afavoreix l'organització del professorat d'acord amb les seves possibilitats i característiques.*** No s'ha de partir d'un únic model d'organització del professorat (cicles, departaments, seminaris). Les característiques d'un centre poden recomanar noves solucions organitzatives i de repartiment de responsabilitats.

- ***Perquè dóna sentit ple a l'avaluació interna i externa dels centres.*** El model basat en l'autonomia té, en l'avaluació, un element essencial: per garantir els mínims exigibles com a sistema educatiu universal, per detectar els punts de millora, per avançar cap a una cultura que fa –de l'avaluació– un element de millora i no de selecció.

- ***Per coordinar, en l'àmbit territorial i sota un projecte compartit, l'acció educativa de diferents centres, entitats i agents.*** L'equilibri territorial marca els límits de l'autonomia dels centres, però també és l'element central dels projectes educatius territorials compartits. Aquest model atorga molta importància a les condicions contextuais i reals de cada centre, perquè planteja una justa compensació de desigualtats que comporta, sempre, que qui més necessita, més tingui.

- ***Perquè molts centres ja l'estan exercint, i és un revulsiu per a tota la comunitat.*** No estem parlant d'una il·lusió o d'un model no provat. En circumstàncies molt més difícils que les actuals, i ja fa dècades, mestres i famílies es posaven d'acord a tirar endavant un model d'escola en la qual «gairebé tot estava per fer». La il·lusió per un model que s'havia de crear dia a dia i el debat continu sobre com s'havia de construir era més que suficient. Quan el sistema educatiu disposa de molts més recursos i molts més centres han vingut a sumar-se a aquest model de «construcció col·lectiva» és molt més fàcil valorar el plus d'il·lusió que comporta aquest model de centre.

- ***Perquè ajuda a millorar la qualitat de l'educació.*** El nostre concepte de qualitat es defineix en termes de participació de tots els sectors de la comunitat educativa, d'assumpció de responsabilitats en



el marc d'un centre i de compromís al seu projecte educatiu. Aquests són els requisits de l'autonomia que definim.

- *Perquè suposa un canvi cultural necessari en la professió docent i en la dinàmica dels centres.* L'exercici responsable de l'autonomia aboca el professional a una actitud més activa i, alhora, a plantejar-se la seva acció des d'un punt de vista col·lectiu. I això és extensible a la resta de professionals, als pares i mares i –per descomptat– als alumnes. Això significa, en els temps que corren, una autèntica i necessària revolució.

Algunes inèrcies poc favorables

- *«Algú està pensant –perquè és la seva responsabilitat– què és el que convé.»* La convicció que una implicació més gran en els llocs on es decideixen els grans temes no ens correspon està molt estesa.

22 Una autonomia per l'equitat

És del tot necessari que els equips docents (com a centre, de cicle, de nivell...) assumeixin el nivell de decisions que els pertoca, planifiquin i s'organitzin a partir d'aquestes decisions (que impliquen un nivell de compromís davant els companys docents però també davant la comunitat educativa) i estiguin disposats a valorar-ne els resultats per millorar-les si cal.

- **«Això no estem obligats a fer-ho.»** Hi ha un component personal, en el conjunt de les competències professionals dels mestres, que segurament és exigible en una proporció justa. Els avenços, les innovacions i la renovació han vingut pràcticament sempre de la mà de professionals que han anat –col·lectivament– més enllà de l'estricta obligació.

- **«Si ja estic preparat professionalment, tant és on em toqui anar a fer de mestre.»** Les habilitats professionals s'han de posar al servei de les prioritats educatives que té cada centre. I aquestes no són les mateixes a tot arreu. El que té sentit és aportar els recursos metodològics, didàctics i les capacitats professionals de cadascú al projecte global que s'ha de tirar endavant col·lectivament. Se'n descobriren moltes de noves!

- **«Això ara no es porta.»** L'afany permanent de canvis metodològics o curriculars porta a desestimar (o és l'excusa per fer-ho) mesures o recursos sense una anàlisi seriosa dels resultats que havien donat fórmules anteriors. També aquesta pot esdevenir una actitud tancada.

- **«Això no s'ha fet mai.»** O bé: **«Això no ho fa ningú.»** No és fàcil que s'estableixi en un centre una actitud oberta a noves solucions o al plantejament de propostes diferents. No n'hi ha prou amb la inclinació innata d'algunes persones obertes a noves fórmules; fa falta la força de la decisió col·lectiva que, moltes vegades, s'estén com una taca d'oli.

- **«Això no es pot fer.»** La resposta de l'Administració ha alimentat, moltes vegades, aquesta opinió. Però aquesta màxima també és un argument que pot amagar la por a qüestionar uns principis o un *status quo* molt arrelats.

• *«Els centres (i els seus mestres) no estan preparats per assumir aquesta responsabilitat.»* És cert que darrere del model d'autonomia de centres hi ha un model de professional i de funcionament que no s'improvisa. Però aquest model es pot anar assolint a poc a poc, amb la formació i l'assessorament necessaris. Ni professionals ni Administració podem posar aquest argument per no avançar pel camí de l'autonomia.

Reptes importants i canvis necessaris

Els Moviments de Renovació Pedagògica, quan aquests darrers anys hem volgut sintetitzar en escrits i documents subscrits els aspectes rellevants de l'autonomia dels centres, hem acabant establint tres grans apartats:

- Autonomia organitzativa.
- Autonomia en la gestió dels recursos.
- Autonomia curricular, que és una manera de reivindicar el percentatge de concreció curricular que correspon als centres i que cap decret (reial o no) pot obviar.

Segurament es podrien establir altres criteris classificadors. La convicció que hi ha al darrere d'aquest, però, és que les millors solucions organitzatives i en la gestió de recursos són les que parteixen de l'anàlisi responsable de la realitat d'un centre, de les disponibilitats d'espais i temps, de la capacitat d'adquisició de recursos, de l'assumpció de responsabilitats i tasques per part del seu personal, que fan les persones del mateix centre. I això inclou allò tan genuí de la nostra tasca: el què, el com, el quan, i amb què ensenyar i aprendre, és a dir, la concreció curricular.

• Molt ens temem que la **formació inicial** encara és lluny de donar a l'afany d'assumir responsabilitats col·lectives el paper preeminent que nosaltres li atorguem. Perquè això fos així, la formació inicial pràctica (i teòrica) hauria de basar-se molt més en iniciatives col·lectives noves o pensades com a bona solució (amb la possibilitat d'esmenar i corregir allò que en sigui millorable) per a les situacions a què s'ha de donar resposta pràctica.

24 Una autonomia per l'equitat

- Hi ha una percepció individual de la tasca docent que encara està massa arrelada. Això no afavoreix la implicació en un objectiu col·legiat i col·lectiu. I només la **consciència de formar part d'un equip** que té com a missió gestionar bé el servei d'educació que té a les mans, i per al qual se li demanen resultats com a equip, porta a una implicació professional que inclou la corresponsabilització amb els companys d'escola, etapa, cicle o nivell educatiu.

- Cal capgirar la dinàmica que ha marcat durant molt de temps l'**assignació del professorat als centres** i que encara es basa molt en els mèrits obtinguts per l'antiguitat i molt poc en la idoneïtat del perfil professional per a les necessitats educatives dels centres o la disposició del professorat a contribuir amb la seva feina a fer realitat i a desenvolupar el projecte educatiu al qual vol servir. Hi ha bones experiències (com en la constitució d'equips per a centres de nova creació i altres) que demostren que una bona sintonia amb un projecte de centre és un element de cohesió interna i un motor d'il·lusió professional i de renovació pedagògica.

- Hi ha una tendència refractària al canvi en alguns centres que, tot i que la realitat reclama a crits un nou paper de l'escola, porta a fer veure que la font dels problemes són els alumnes i els seus pares i mares. Si se situa correctament l'objectiu és més fàcil corregir allò que impedeix obtenir els resultats desitjats. Si la inseguretad professional (en el sentit de consciència de moltes limitacions) pot actuar com a impediment, no és menys obstacle l'autosatisfacció errònia, que impedeix buscar noves eines i recursos professionals més vàlids. **Les noves necessitats** que s'han d'atendre des del sistema educatiu reclamen **noves fórmules**, que cal cercar col·lectivament.

- Aquests darrers cursos s'han posat en marxa els **programes d'autonomia de centres** des del Departament d'Educació, els quals programen alguns recursos diferents i donen unes possibilitats d'acord amb les necessitats expressades pels seus òrgans representatius. Apostar per la generalització d'aquests projectes és donar oportunitats als equips i les comunitats que reflexionen i decideixen a partir de la seva pròpia realitat.

- **Restablir la confiança** entre Administració i administrats, entre escoles, entre els serveis educatius i el col·lectiu docent, entre el sector

públic i el concertat de centres, entre professors, alumnes i famílies..., entre totes les instàncies del sistema educatiu del país és una condició imprescindible. De res no serviria la vivència de les diferències entre centres com a privilegis immerescuts.

El nostre model de qualitat educativa es basa en la concepció del centre educatiu com a conjunt de persones i recursos que s'estructuren (perquè en són capaços) al voltant d'un projecte en el qual l'acció educativa que se'n deriva es basa en la participació dels diferents sectors que l'integren i en la seva mútua corresponsabilitat. Aquest centre, obert a l'entorn i disposat a coordinar la seva acció amb les comunitats i els agents educatius veïns, esdevé el nucli creador i impulsor de qualitat educativa. El model de professional que se'n deriva, el paper de les diferents administracions que demana o la implicació de les famílies que requereix aquesta concepció ajuden a comprendre l'abast i la direcció dels canvis que estimem necessaris per avançar cap a aquest model de qualitat educativa. Les comunitats educatives que ho estan posant en marxa, per donar millor resposta a les necessitats educatives del seu alumnat, són un exemple del ventall de possibilitats que hi ha a l'abast, i una mostra de la voluntat col·lectiva que hi ha d'haver al darrere. Aquest és el camí de la millora qualitativa que podem promocionar des de les escoles.

AXIA sosté que ha de prevaldre el projecte de direcció, perquè, si està ben fet, compleix tots els requisits per esdevenir el marc contractual que afavoreixi l'autonomia dels centres, ja que conté la valoració del funcionament del centre, la definició dels objectius a assolir, les formes organitzatives i els indicadors d'avaluació.

El paper dels directius en els temps de l'autonomia de centres

*Ignasi
Llompарт*
Carles Mata
Josep M.
Pérez*

Un tema en auge, potser irreflexivament

No se li escapa a ningú que el concepte d'autonomia de centres apareix de manera sistemàtica i progressiva, des de fa uns quants anys, tant en les declaracions de principis dels diversos agents educatius com en els mateixos grans nous marcs programàtics i legals del nostre país: el Pacte Nacional per l'Educació (PNE) i la Llei Orgànica d'Educació (LOE).

El PNE dedica íntegrament el capítol V al concepte de l'autonomia de centre i pràcticament obre l'exposició amb una obvietat tan enorme i alhora tan necessària, que potser val la pena de repetir: «per raó de la seva naturalesa jurídica, els centres privats concertats gaudeixen d'autonomia»; això al costat de la frase «nombrosos centres públics han engegat projectes molt valuosos dintre de les limitades possibilitats d'autonomia fins ara existents». Es desprèn, doncs, que els centres privats concertats ja tenen autonomia pel fet que hi ha un titular que

* Els autors són directores d'institut i membres de la junta directiva d'AXIA (Associació de directius dels centres públics de Catalunya), integrada en FEDADI.

marca els objectius del centre i que busca i posa a la seva disposició els recursos necessaris per poder-los fer efectius, cosa que no succeeix en la majoria dels centres públics, on tots els recursos, o gairebé tots, estan en mans del control central de l'Administració educativa.

La LOE en el seu preàmbul referma no tan sols la necessitat que els centres disposin d'autonomia per assolir els d'objectius educatius, sinó que diu que la concessió d'autonomia no pot deslligar-se de l'obtenció de recursos específics, i afegeix clarament que l'autonomia ha de lligar-se a l'avaluació i a la rendició de comptes dels diferents agents, amb la qual cosa els dos textos fonamentals esmentats es dediquen inicialment a divulgar la bonesa de l'autonomia per als centres educatius públics i evidentment per als privats concertats.

Ara bé, abans d'entrar en les consideracions de quin tipus d'autonomia és desitjable per als centres públics, hem de posar sobre la taula si les regles del joc entre els centres públics i els concertats són les mateixes, o bé si en realitat el sistema públic està encotillat no tan sols per la falta d'una direcció professionalitzada, sinó a més a més per la manca d'una carrera professional entre el funcionariat docent, circumstàncies que, per una banda, configuren una gestió amateur sense exigència ni assumpció de responsabilitats per part de l'Administració i, per l'altra, sense possibilitats de promoció professional entre els docents.

Aspectes concrets de l'autonomia de gestió dels centres educatius

La LOE, com també el PNE a continuació de l'exposició de principis, explícita quins àmbits pot arribar a ocupar (i de fet en alguns casos ja ha ocupat els darrers anys) l'autonomia de centres: l'autonomia pedagògica i l'autonomia organitzativa d'una banda; l'autonomia de gestió de recursos per l'altra.

La primera forma de l'autonomia, curricular o pedagògica, tot i quedar limitada per innegables marcs legals, s'ha desplegat habitualment quan ha calgut des dels centres, atenent interessos francament diferenciats: o bé propiciant fórmules poc acadèmiques (i

28 Una autonomia per l'equitat

sovint fràgils per molt atractives que semblin) per resoldre la dura marginació social; o bé optant decididament pel manteniment de certs mínims de resultats objectius que les legislacions molt optimistes dels darrers anys havien presumptament debilitat. Òbviament es tracta d'una aplicació d'autonomia que, amb tot, surt francament barata al sistema.

L'autonomia organitzativa, que també es pot dir que resulta inicialment barata, ha xocat més contra els marcs legals, principalment de caràcter laboral. Ningú no ha de fer escarafalls, com no els faria en cap altre camp professional, si s'afirma que no és d'esperar que un col·lectiu professional es disposi a alterar el seu ordenament de funcions, dedicacions i responsabilitats només pel fet que es diu que el centre (per cert: què o qui és un centre?) s'ha adherit a l'aplicació de la novella fórmula de l'autonomia de centres.

És veritat que som on som i no per això cal deixar d'indagar camins cap a la millora educativa general o del propi centre, però tampoc s'ha d'amagar l'ou i no dir clarament que l'ordenament oficial dels centres no afavoreix gaire o gens una renovació organitzativa. Com tampoc no és una bona notícia que els intents de remodelació organitzativa s'hagin de fer tant a pèl, tant en lluita amb les escaletes del marc legal general (tal com diu el mateix PNE), tan descaradament posant en la trinxera els agents interns de la proposta de renovació organitzativa.

L'ampli camp de l'autonomia de gestió de recursos, humans i materials, també apareix, és clar, al PNE i a la LOE. D'una banda, es refereixen a l'adequació de la disponibilitat de recursos a la situació concreta de cada centre, en la línia d'afavorir l'equilibri social i d'afavorir la materialització de projectes puntuals emergits de situacions concretes. De l'altra, però, obren un ventall molt més impactant: la gestió dels recursos humans. Apuntem quins podrien ser els àmbits d'acció si no existís la severa restricció esmentada del sistema públic, que un cop més s'ha de dir que és així per definició i que sense trencar ous no es fan truites: quantitat de personal (docent i no docent) en un centre; selecció d'entrada; ajustament de les retribucions a paràmetres altres que la pura antiguitat; avaluació d'èxits, etc.



I això qui ho fa?

Ens trobem, doncs, amb una Administració educativa que per imperatiu legal, i esperem que per profunda convicció, ha d'impulsar una autonomia que singularitzi els seus centres per tal que millorin qualitativament la seva oferta educativa en un context on, per imperatiu també legal, els agents (l'equip directiu) que han d'engegar el motor i aplicar les reformes educatives necessàries no tenen cap mena de capacitat directiva.

En aquest constant voler, però no poder impotent de l'Administració, no ens ha d'estranyar gens que l'Administració ofereixi tota una sèrie de projectes d'innovació educativa o convoqui per resolució l'autorització de plans estratègics per a l'autonomia dels centres, a l'espera que es produeixi el miracle de la conversió multiplicadora dels peixos i dels pans, o del que és el mateix, que d'on no n'hi ha, en ragi.

Podrà la Conselleria superar tots els obstacles i dissenyar la progressiva i pilotada implantació d'una autonomia integradora, no competitiva, amb rendiment de comptes?

El Govern ho té molt difícil, ja que el mateix PNE s'embarca en una defensa democratista de la gestió dels centres –o sigui, una assem-

30 Una autonomia per l'equitat

blea de funcionaris— que acaba per oblidar absolutament quins han de ser els agents de qualsevol renovació organitzativa i de gestió de recursos. De fet, es comet el gravíssim error de disposar bona part de la capacitat de gestió en organismes i individus no professionals (membres del Consell Escolar, per exemple) que, per tant, no són subjectes exigibles de responsabilitats.

Lentament hem anat a parar a un dels possibles punts clau del desplegament dificultós per definició de l'autonomia en els centres educatius públics: l'agent motor del desplegament. Esbrinar qui és, com actua i com ha de ser concebut.

Qualsevol anàlisi que no consideri que els agents de l'exercici del desplegament de l'autonomia no són rotundament els equips de gestió és certament ingènua o demagògica. Els centres no són, en ells mateixos, agents, perquè es componen de personal molt divers: o molt asentat o molt de pas; o molt experimentat (i també recelós) o molt novell. Un personal centrat, com és lògic en tot treballador, en la qualitat (horària i pecuniària) dels seu lloc de treball, per altra banda força garantit malgrat «els comptes de resultats».

Aquests agents esmentats han de ser professionals voluntaris (que en tinguin el tarannà) i estables; amb càrrega de responsabilitat (i d'assumpció de resultats) i decisió; capaços de planificar (perquè hi estan formats, més que no pas adoctrinats com de vegades sembla que pretenen les autoritats educatives); i suficientment blindats en el seu càrrec per no exposar-los a contingències quotidianes.

Ja només cal afegir que aquests agents existiran i perviuran si accedeixen a la gestió mitjançant un pla precís i avaluable, el projecte de direcció, que ha d'esdevenir el document central de la gestió. S'ha viscut molts anys amb la creença seràfica en el valor del Projecte Educatiu de Centre (PEC), quan tots sabem que en els temps actuals ja no és el que era, perquè les grans línies de l'educació pública són comunes i que l'absència de titular present no permet adjudicar a l'anomenada comunitat educativa (sempre canviant) de ser dipositària real de cap ideari que no sigui simbòlic.

I també els Plans d'Autonomia que es van signant xoquen, com ha sostingut des de bon principi AXIA, amb el projecte de direcció. Com

que no poden ser contradictoris ni han de ser redundants, cal saber el lloc que han de donar-se mútuament.

AXIA sosté que ha de primar el projecte de direcció. I ho sosté perquè el projecte de direcció, si està ben fet, compleix tots els requisits per esdevenir el marc contractual que afavoreixi l'autonomia dels centres, ja que en ell hi ha la valoració del funcionament del centre, la definició dels objectius a assolir, les formes organitzatives i els indicadors d'avaluació. Una Administració educativa que no tingués un funcionament centralitzat com el té la nostra i que fes un plantejament valent del dret que tenen els centres públics a tenir una direcció professionalitzada, com la tenen els centres concertats, aplanaria el camí per al procés de renovació, canvi i millora de la qualitat del sistema.

A tall de resum

1. Admetent que l'autonomia és una opció bona per a la millora de la qualitat, no hi ha més remei que afirmar que és una pura escletxa, i gràcies, en el sistema públic. Si des dels agents socials i polítics que correspon no s'obren noves expectatives, es pot tractar d'una operació fatigosament burocràtica i al final escassament rendible.

2. Sense la definició precisa (sense retòriques al voltant de la suposada voluntat dels centres) dels agents professionals (les direccions) que han d'activar l'autonomia (si és que es pot materialitzar) tot pot quedar en una nova i pura declaració benintencionada.

3. L'autonomia que s'apliqui ha d'observar resultats (acadèmics i socials, sobretot mentre hi ha hagut un doble model de gestió públic i privat) i ha de produir conseqüències professionals, socials i polítiques perquè tingui fiabilitat i sentit l'esforç que exigeix el seu desplegament.

4. El projecte de direcció, eix central finalment del sistema d'accés a la gestió dels centres, ha de ser també el document central per al govern i la valoració dels centres, i tots els altres (PEC, PAC i projectes d'innovació educatives diversos i variats) passen a ser-ne subsidiaris o complementaris.

L'article fa un repàs sobre les lleis vigents a Catalunya pel que fa a l'autonomia dels centres públics, tant en l'àmbit pedagògic com en l'àmbit d'organització i gestió, i fa uns suggeriments i propostes per a un debat de la futura llei d'educació de Catalunya en matèria d'autonomia de centres.

Marc legal per al desenvolupament de l'autonomia dels centres públics, present i... futur?

*Francesc
Vidal i Pla*

Director general
de Recursos del
Sistema Educatiu.
Departament
d'Educació

1. Presentació

La finalitat d'aquest article, que recull opinions i punts de vista personals, és resseguir les lleis d'educació vigents a Catalunya per detectar allò que diuen en matèria d'autonomia de centres públics; escatir fins a quin punt és possible, en el marc legal, desenvolupar-hi àmbits d'autonomia; posar-ne al descobert els límits i aventurar vies per superar-los. No és objecte de l'article argumentar sobre la vinculació d'autonomia amb rendiment de comptes (que es té per òbvia) ni tampoc fer cap anàlisi dels pros i contres de l'aprofundiment en l'autonomia dels centres públics davant del quadre general de dirigisme i reglamentisme extern que actualment afecta bona part dels detalls de la vida escolar en els centres públics.

Adaptant al cas la definició que apareix al Diccionari de l'IEC, hem d'entendre *l'autonomia d'un centre públic com la capacitat que pugui tenir per governar-se amb regles pròpies*. En la vida d'un centre públic hi ha molts àmbits a considerar i, per tant, diverses possibilitat d'aprofundir en la seva autonomia. A efectes exclusivament

metodològics, em proposo considerar els dos grans àmbits següents, que estan evidentment relacionats:

- Àmbit pedagògic integral, o de projecte educatiu.
- Àmbit d'organització i gestió.

Referits al projecte educatiu podem distingir, encara, diversos àmbits més específics en què els centres es poden dotar d'un marge més ample o més estret per prendre i aplicar decisions autònomament. Per exemple:

- Àmbit tutorial.
- Àmbit del projecte lingüístic.
- Àmbit del projecte curricular.
- Àmbit metodològic i didàctic.

De la mateixa manera, en relació amb l'organització i la gestió podem, per exemple, considerar:

- Àmbit estrictament d'organització.
- Àmbit de la gestió econòmica.
- Àmbit de la gestió de personal.
- Àmbit de la gestió de l'alumnat.
- Gestió de les relacions amb l'entorn.

És obvi que tots ells estan interrelacionats i que la classificació que seguim només té valor a efectes expositius i esquematitzadors de la realitat.

2. Marc legal

Actualment són vigents dues lleis que estableixen alguns marcs per al desenvolupament d'àmbits d'autonomia en els centres públics:

- (i) 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 (LRAGE d'aquí endavant).
- (ii) La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE d'aquí endavant).

34 Una autonomia per l'equitat

La LRAGE és una llei molt útil, que en el seu dia va permetre augmentar raonablement la flexibilitat de què disposaven les direccions dels centres per gestionar econòmicament el seu funcionament quotidià. Tanmateix, no proporciona cap marc per desenvolupar plantejaments més globals d'aprofundiment en l'autonomia dels centres.

La LOE inclou l'autonomia pedagògica i de gestió dels centres com un dels principis del sistema educatiu. Ho fa a l'article 1 i també hi dedica íntegrament el capítol II (*Autonomia dels centres*) del títol V (*Participació, autonomia i govern dels centres*) a més de fer-hi esment en altres parts de l'articulat. Sembla que la LOE propiciï desencadenar processos d'aprofundiment en aquesta autonomia, percepció que es confirma en la lectura de les intencions del legislador que apareixen en el preàmbul de la llei.

3. Autonomia dels centres públics en l'àmbit pedagògic

Ens referim al projecte educatiu i a tots els seus elements quan no apareixen específicament més endavant.

Segons l'article 1 de la LOE, *«el sistema educatiu, configurat d'acord amb els valors de la Constitució (...) s'inspira en els principis següents (...) l'autonomia per establir i adequar les actuacions organitzatives i curriculars en el marc de les competències i responsabilitats que corresponen a l'Estat, a les Comunitats Autònomes, a les corporacions locals i als centres educatius»*; segons l'article 2.2 de la mateixa llei, *«els poders públics prestaran una atenció prioritària al conjunt de factors que afavoreixen la qualitat de l'ensenyament i, en especial, (...) l'autonomia pedagògica, organitzativa i de gestió, la funció directiva, (...) i l'avaluaci»*.

Si la LOE comença amb aquestes afirmacions, no ha de sorprendre que més endavant hi trobem preceptes que estableixen expressament marcs d'autonomia en l'àmbit pedagògic. Per exemple, a l'article 120 de la llei es determina que els centres han de disposar de marges d'autonomia per elaborar, aprovar i executar un projecte educatiu i s'afegeix que poden desenvolupar experimentacions en els termes que



fixin les administracions educatives. I tot seguidament, a l'article 121, es fixen els criteris –absolutament genèrics– que han d'orientar els projectes educatius i la funció que, en aquest àmbit, correspon a l'Administració educativa competent per raó de territori.

Podem concloure que, respecte del projecte educatiu, hi ha marges legals i formals suficients perquè cada centre el pugui singularitzar significativament i, per tant, pugui dotar-se de regulació pròpia (en objectius i criteris educatius) a la qual ajustar la seva acció i respecte de la qual avaluar els progressos i aprovar successives propostes d'actualització.

4. Autonomia dels centres en l'àmbit curricular

Sense cap pretensió de separar l'àmbit curricular del projecte educatiu que l'emmarca, cal esmentar els marges legals d'autonomia en la determinació del currículum que imparteix el centre. L'article 6.4

de la LOE diu que «... en ús de la seva autonomia (...) els centres desenvoluparan i completaran el currículum [establert pel govern de la Generalitat en el nostre cas]». A la pràctica, s'haurà de veure quin marge queda per a aquesta compleció quan es disposi dels currículums preceptius que, per a les diverses etapes, es vagin aprovant per decret del Govern, tot i que la fixació dels continguts curriculars mínims per part del govern de l'Estat estableix necessàriament una primera restricció a aquell marge.

5. Autonomia en l'àmbit metodològic i didàctic

D'acord amb l'article 6 de la LOE, les metodologies emprades a l'aula tenen la consideració d'element del currículum, i ens podríem preguntar en quina mesura el centre disposa d'autonomia per fixar-les. D'entrada s'ha de dir que la llei –com tampoc ho havien fet ni la LOGSE ni la LOCE– no considera que aquestes metodologies siguin elements bàsics del currículum, raó per la qual no se'n diu res en les normes bàsiques estatals de currículum que obliguen totes les administracions educatives. És d'esperar que dins dels elements preceptius del currículum de Catalunya tampoc no s'establiran metodologies que obliguin tots els centres.

Quedarà, per tant, dins de l'àmbit d'autonomia dels centres decidir si les fixen o no. Serà matèria de l'autonomia del centre determinar si el projecte educatiu que aprova comporta un ús preceptiu de determinades metodologies en l'activitat a l'aula, si aquestes metodologies es deixen lliures a cada professional docent dins de l'aula o bé si s'arriba a consensos de recomanació o preferència metodològica sense que el consens impliqui, però, preceptivitat. Aquí, entenc, un centre té marge per modular la concepció que, de la seva tasca, tenen els professionals docents que hi treballen, i fer-ho dins d'un ampli espectre de possibilitats.

Tanmateix, la disposició addicional quarta de la LOE dóna una pista de per on la llei està pensant que haurien de circular les decisions metodològiques i didàctiques dins del centre, quan atribueix als òrgans de coordinació didàctica (els cicles a primària, els departaments a secundària) la decisió sobre els llibres de text i altres materials didàctics a utilitzar. I ho fa invocant l'autonomia pedagògica (no diu de

qui). No puc deixar d'assenyalar que una disposició així és una intrmissió flagrant en els marges de decisió autònoma sobre els projectes educatiu i curricular que la mateixa llei atorga als centres.

6. Autonomia d'organització

Amb caràcter general, els centres públics tenen reconeguda la facultat (i el deure) de formular plans de gestió (article 123.4 de la LOE), que podrien incorporar també peculiaritats organitzatives. En aquest sentit, la llei preveu que les administracions educatives puguin delegar en els centres diverses competències de gestió econòmica, contractació i de règim de personal, però no n'estableix cap específicament. Així mateix, la llei dóna als centres la capacitat de formular les seves normes específiques d'organització i funcionament (art. 124 de la LOE).

Tanmateix, s'ha de tenir present que el model general de govern dels centres públics (direcció, altres òrgans unipersonals, consell escolar i claustre) està fixat a la LOE, sense perjudici de la concreció que en pugui fer cada Administració educativa en els reglaments orgànics dels diversos tipus de centre. El tenor d'aquestes reglamentacions serà una mostra de la voluntat i capacitat del sistema públic per establir en cada centre, en major o menor extensió, àmbits autònoms per a la seva organització i gestió. En particular, la LOE determina un procediment de selecció de direccions de centre que permet una notable intervenció del mateix centre i que no ha de ser greu obstacle per al desenvolupament dels marges d'autonomia organitzativa dins del model de direcció-participació establert a la llei.

Dit això, convé entrar més específicament en el detall dels marges d'autonomia de què poden disposar els centres en els diversos àmbits de la gestió.

7. Autonomia de gestió econòmica

La LOE proporciona marc a l'autonomia dels centres en diversos camps de la gestió econòmica en remetre'n la regulació a les competències de cada Administració educativa (articles 123.1 i 123.2).

38 Una autonomia per l'equitat

Com s'ha dit més amunt, a Catalunya continua vigent la LRAGE, que estableix certs marges d'autonomia per a la gestió econòmica corresponent al funcionament ordinari dels centres.

Els conceptes a què es refereix la LRAGE en parlar de la gestió econòmica del centre són (art. 2 de la llei):

- les assignacions per a les despeses de funcionament;
- els cobraments per la prestació, per part del centre, de serveis diferents dels que estan gravats amb taxes;
- els ingressos obtinguts per la venda de material inventariable obsolet;
- els ingressos obtinguts per la utilització de les instal·lacions del centre per part de tercers, i
- les quantitats procedents de llegats i donacions.

La mateixa llei, a l'article 3, limita l'àmbit de la gestió econòmica des del punt de vista de les despeses, en especificar taxativament que el marge d'autonomia només es pot aplicar a atendre despeses de funcionament i equipament del centre i a prohibir decisions de despesa en aquelles coses (reformes, conservació manteniment, etc.) que les administracions educativa i local tenen l'obligació d'atendre directament. Així queden fora del marge d'autonomia de gestió econòmica dels centres públics totes les despeses derivades d'hipotètiques contractacions de personal (de fet, els centres no poden contractar personal de cap tipus; en tot cas, poden contractar empreses de serveis per rebre serveis per al funcionament del centre) i tampoc no és possible prendre decisions de redistribució de complements retributius.

No hi hauria d'haver cap inconvenient que la regulació legal permetés explícitament, amb les restriccions derivades de les lleis de contractació pública, l'extensió de la gestió econòmica a l'adquisició de béns i contractació de serveis i subministraments més enllà de les limitacions i la pràctica actual. La LOE (art. 123.2) obre aquesta possibilitat, que caldrà regular en l'àmbit de Catalunya perquè sigui efectiva. En canvi, no es podria arribar a articular marges d'autonomia en matèria de retribucions de personal sense una profunda revisió de la regulació actualment vigent en la matèria.



8. Autonomia en la gestió de personal

A banda dels aspectes retributius ja considerats, en la gestió de personal ens referim aquí a la formació dels equips docents i a la direcció pedagògica i laboral dels equips ja formats. Un i altre aspecte són suficients per exposar les dificultats per assolir marges reals d'autonomia en els centres per a la gestió del seu personal. Per raons d'extensió, no entrem a considerar de manera similar la resta de personal amb funcions no docents.

Pel que fa al primer punt, la LOE té un plantejament obert, que tanmateix ens sembla purament voluntarista. L'article 123.3 de la llei diu que *«per al compliment dels seus projectes educatius els centres públics podran formular requisits de titulació i capacitació professional respecte de determinats llocs de treball d'acord amb les condicions que fixin les Administracions educatives»*. En aquest marc, s'entenen els llocs singulars docents que actualment estan associats a plans estratègics i fórmules similars. Ara bé, resulta molt

40 Una autonomia per l'equitat

difícil pensar que, per aquesta via, sense una relaxació de la rígida vinculació actual entre llocs de treball i especialitats dels cossos docents i sense una transformació profunda del sistema general de provisió de llocs per concurs de trasllats, es puguin consolidar efectivament plantilles que tinguin prou coherència i continuïtat per fer-se seu i aplicar sense bruscos canvis de rumb el projecte educatiu que en un moment donat el centre hagi acordat. Precisament la LOE (disposició addicional sisena de la llei) declara que el sistema de concursos de trasllats és norma bàsica per als cossos estatals de funcionaris docents.

Pel que fa a la direcció i gestió quotidiana del personal, l'article 123.5 de la LOE estableix que «*les Administracions educatives podran delegar en els òrgans de govern dels centres públics les competències que creguin oportunes, incloses les de gestió de personal*». Tanmateix, l'exercici de competències de direcció de personal no es pot limitar al lideratge pedagògic i organitzatiu, sinó que s'estén al control del compliment i a l'aplicació de les mesures correctores oportunes, la qual cosa requereix un marc normatiu i una preparació dels directius de centre que, entenem, són molt lluny de la realitat actual i de les possibilitats d'un futur immediat. Certament, en aquest punt els marges d'autonomia podran ser a les lleis, però per fer-los efectius caldrà que hi conflueixin, de manera no trivial, les voluntats dels agents i la seva formació.

9. Autonomia en la gestió d'alumnat

Pel que fa a l'escolarització, la regulació actual és molt garantista, no dóna marge de cap tipus a la iniciativa directa dels centres i entenem que és raonable que així sigui en la mesura que cal vetllar perquè la decisió sobre les preferències per a l'escolarització sigui de les famílies, a partir de l'oferta educativa dels centres (que certament podria ser més diferenciada del que és avui si s'aprofundia en l'autonomia dels projectes educatius) i evitar biaixos en què les decisions d'admissió d'alumnat siguin preses pels centres d'acord amb tipologies o característiques de les famílies. Entenem que la legislació no ha d'actuar per obrir directament àmbits d'autonomia dels centres en aquesta matèria.

En canvi, pel que fa a la gestió de la convivència escolar sí que hi ha marge per millorar el funcionament dels centres a través de l'ampliació de la seva autonomia. És una queixa habitual i molt raonada

de les direccions la falta de capacitat real per actuar educativament en les situacions conflictives. Més enllà dels mecanismes de mediació i altres per a la prevenció i resolució de conflictes, és indubtable que avui els procediments sancionadors són excessivament garantistes i formalistes i, per tant, s'allarguen en el temps fins a quedar normalment buits de l'efecte educatiu, que per ser eficaç requeriria una acció més immediata. L'absència d'autonomia dels centres per poder regular aquests procediments podria semblar aparentment superada pel contingut de l'article 124 de la LOE (vegeu el punt 6 d'aquest mateix article), però a la pràctica estem convençuts que serà molt difícil –si una llei de Catalunya no ho estableix expressament– alliberar els procediments sancionadors dels alumnes dels peatges formals que resulten de la transposició quasi literal dels procediments sancionadors que s'apliquen als ciutadans adults en contextos administratius.

10. Autonomia en les relacions amb l'entorn

En aquest apartat ens referim a relacions amb els altres centres, amb entitats de l'entorn, amb les autoritats locals i, en general, amb tots aquells agents socials amb qui es poden compartir problemes, solucions i recursos de tot ordre per iniciativa i interès inicial del centre educatiu o de qualsevol altre dels agents implicats.

El marc per a aquestes relacions és el projecte educatiu. Però el contingut de les relacions amb l'entorn moltes vegades comporta recursos i implicacions d'ordre divers. Entenem que l'actual marc d'autonomia de gestió econòmica és suficient per obtenir de l'entorn (i esmerçar-hi) recursos financers, instal·lacions i drets d'utilització. En canvi, és molt limitada l'autonomia de què disposa el centre per obtenir de l'entorn (i esmerçar-hi) recursos humans. És per això que l'actual marc normatiu limita molt l'autonomia dels centres en aquest camp.

11. A tall de conclusions i propostes

Resumim primer les conclusions que es dedueixen de tot el que s'ha assenyalat:

- *Projecte educatiu.* Hi ha marge legal suficient per formular

42 Una autonomia per l'equitat

projectes educatius diferenciats en els centres públics, dels quals es puguin desprendre plans tutorial, projectes lingüístics i projectes curriculars propis. Una altra cosa és la voluntat de cada administració —que es manifesta en la reglamentació— pel que fa a aquest punt, i si es disposa de lideratge pedagògic (individual o col·lectiu) suficient per impulsar, formular i aplicar projectes singulars en els centres dins dels amplis marges que donen les lleis.

- **Organització.** Si bé formalment el marc legal és suficient per aprofundir en l'autonomia organitzativa, la cotilla dels reglaments orgànics i del sistema de retribució de les responsabilitats de govern i coordinació en els centres fa difícil, i administrativament molt costós, aprofundir en l'autonomia organitzativa dels centres.
- **Gestió econòmica.** També es disposa d'un bon marge legal d'autonomia per a la gestió econòmica dels centres públics, en tot allò que afecta directament el seu funcionament, però no hi ha actualment cap marge per a l'autonomia en la resta de la gestió econòmica (retribucions de personal i obres) i són tècnicament poc viables les contractacions de serveis de cert volum econòmic.
- **Personal.** No hi ha pràcticament cap mena de marge d'autonomia per a la selecció dels equips docents i per determinar l'evolució de la seva composició, ni tampoc, ara com ara, per exercir una direcció efectiva i amb «totes les conseqüències» del personal del centre.
- **Gestió de l'alumnat.** Està molt travada per reglamentacions formals i garantistes la gestió de les situacions de conflictivitat inherents a la vida escolar, la qual cosa dificulta enormement el tractament educatiu i amb normes que siguin adequades a les situacions problemàtiques en la convivència escolar.
- **Relacions amb l'entorn.** És un àmbit d'autonomia possible, però limitada, i encara no estan del tot explotades les possibilitats d'aprofundiment de l'autonomia dels centres en les dinàmiques de relació amb el seu entorn.

Formulem ara algunes propostes i suggeriments per anar cap a l'aprofundiment en l'autonomia dels centres (amb totes les conseqüències en assumptió de responsabilitats i en rendiment de comptes). En aquest sentit, entenc que la futura Llei d'educació de Catalunya podria incloure els aspectes següents en el sentit que en cada cas s'indica:

- **Àmbit organitzatiu.** La llei hauria de fixar un marc de referència

ben ampli per a l'organització interna dels centres públics i un doble mandat a l'Administració educativa perquè respecti aquell marc en les seves reglamentacions i perquè tuteli per defecte els centres que no siguin capaços d'organitzar-se de manera concordant amb el seu projecte educatiu.

- **Gestió de personal.** De la llei, se n'hauria de deduir la viabilitat de sistemes de provisió de llocs de treball docents que puguin tenir en compte tant la voluntat del centre com els drets dels candidats a incorporar-s'hi. En aquest respecte, la llei hauria d'establir cossos docents propis, la relaxació dels vincles entre lloc de treball i especialitat docent i la revisió dels sistemes de provisió de llocs, que s'haurien d'obrir a models en què la intervenció del centre fos significativa.
- **Gestió econòmica.** Seria raonable que la llei establís un marc de referència per a la gestió econòmica dels centres per superar l'actual marge d'autonomia de gestió econòmica i permetre l'aplicació de polítiques de complements retributius segons les responsabilitats assumides i les hores de dedicació, tot trencant la uniformitat actual en aquest camp. No se'ns escapen les enormes resistències, administratives i sindicals, que s'oposarien als canvis en aquesta matèria.
- **Gestió d'alumnat.** La llei hauria de declarar l'activitat educativa del centre en els ensenyaments obligatoris com a àmbit material en què les consideracions educatives prevalen sobre les consideracions garantistes-administratives i determinar els límits d'aquesta prevalença.
- **Relacions amb l'entorn.** La nova llei hauria de proporcionar un marc suficient (de corresponsabilització amb l'Administració municipal, però també de marges d'autonomia i mandats d'actuació dels centres) per enriquir i donar sentit educatiu i, si escau, també cultural, a les relacions del centre públic amb el seu entorn immediat.
- **Rendiment de comptes.** Caldria que la llei obrís pas a un sistema d'avaluació o de rendiment de comptes dels centres capaç de valorar la seva acció educativa tenint en compte el context de l'alumnat i l'eficiència dels recursos esmerçats, del qual es poguessin derivar conseqüències tangibles (per exemple: major o menor manteniment de l'estabilitat dels equips docents; major o menor intervenció dels responsables dels centres en les renovacions dels equips docents; major o menor tutela economicoadministrativa externa sobre el funcionament del centre, etc.).

44 Una autonomia per l'equitat

Aquestes propostes s'han d'entendre com a visions personals, formulades amb l'ànim de contribuir al debat sobre la viabilitat, conveniència i sentit de dotar els centres educatius públics de marges d'autonomia més amplis, i formulades exclusivament des de la perspectiva normativa. La discussió –antiga, de fet– entre l'autonomia de centre i l'autonomia individual de cada docent, de difícil delimitació, i l'anàlisi de la interrelació entre els marges d'autonomia en diferents àmbits i dels efectes que pugui tenir sobre la més eficaç, eficient, equitativa i satisfactòria prestació del servei públic d'educació són figures d'un altre paner.

Aquest article tracta de la rellevància de l'autonomia dels centres educatius com a política educativa per a la millora dels resultats educatius, de com els resultats de diferents experiències posen de manifest la necessitat i la insuficiència de l'autonomia de centres per assolir una millora consistent, la importància del treball a l'aula; i, en el context català, fa una proposta per a millorar els resultats educatius i descriu breument la situació de l'autonomia de centres a Catalunya, en el marc del Projecte per a la Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics.

L'autonomia dels centres educatius: un factor necessari, però insuficient, per a la millora dels resultats educatius

L'autonomia de centres a Catalunya

L'autonomia de centres

L'autonomia per gestionar un centre educatiu és relativa. El nivell d'autonomia es pot fixar a partir de la capacitat de decisió de què disposa un centre per establir quins són els seus objectius, com aconseguir-los i quin tipus de recursos necessita. A un marge més ampli per prendre decisions, un nivell més elevat d'autonomia i responsabilitat. Una altra qüestió complementària pel que fa a l'autonomia és l'ús que en fan els centres. Tenir capacitat de decisió no implica necessàriament que aquesta capacitat s'utilitzi. Perquè l'autonomia sigui útil s'ha d'aplicar, per tant, es pot concloure que és tan important el nivell d'autonomia com el seu ús.

*Eugeni
Garcia Alegre*
Inspector
d'Educació

Resultats de l'aplicació de polítiques educatives per millorar els resultats educatius

L'autonomia dels centres educatius es pot situar en dos escenaris alternatius. Un primer, on els centres competeixen entre ells i, per tant,

46 Una autonomia per l'equitat

es produeix una segregació més alta de l'alumnat i hi ha indicis raonables que es generen, de mitjana, resultats acadèmics pitjors (Field, 2006). Un segon escenari, on es busca una «igualtat equitativa d'oportunitats»¹ (Rawls, 2002), es caracteritza per la cooperació entre les escoles per superar el repte de millorar els resultats educatius i la no-segregació de l'alumnat. En aquest cas, hi ha indicis que es poden aconseguir, de mitjana, uns resultats educatius més bons com a conseqüència de l'heterogeneïtat de l'alumnat dels centres i dels grups classe (Calero, 2006; Field, 2006; Maroy, 2006).

OCDE I Amèrica llatina

De les avaluacions de diferents autors sobre els efectes de l'autonomia escolar en diferents països de l'OCDE, de l'estudi de casos de l'autonomia administrativa i pedagògica en països de l'Amèrica Llatina, i de centres educatius d'èxit amb alumnat en situació socioeconòmica desafavorida a Xile, s'observa que:

- a. És preferible i més efectiva l'autonomia escolar que la descentralització en l'Administració local, i, és preferible i més efectiva l'autonomia en l'organització escolar i en els processos pedagògics que l'autonomia administrativa dels centres. També és millor que la gestió institucional estigui centrada en la part pedagògica, on l'aprenentatge de l'alumnat és el nucli de l'acció.
- b. L'autonomia administrativa produeix un impacte relatiu més fort en els centres educatius més grans, generalment, en centres urbans. L'autonomia pedagògica mostra un impacte relatiu més fort en escoles mitjanes i petites, bàsicament rurals.
- c. Els centres educatius milloren a partir d'un impuls extern que reforça factors interns.
- d. Els processos d'autonomia de centres requereixen per a la seva eficàcia un important control extern, cosa que comporta que l'Administració educativa competent ha de definir els objectius pedagògics del sistema i ha d'establir processos avaluatius de la seva qualitat, dels resultats educatius de l'alumnat, dels docents, dels centres i del finançament del sistema educatiu.

1. La igualtat equitativa d'oportunitats és un escenari en què tots els que tenen la mateixa capacitat tenen les mateixes perspectives d'èxit educatiu i social amb independència del lloc on han nascut.

- e. Altres factors clau per a l'èxit educatiu de l'alumnat són:
- Els directius i el professorat que tenen i transmeten a l'alumnat, i sovint als seus pares, altes expectatives d'aprenentatge i èxit.
 - La capacitat de lideratge i la competència dels equips directius.
 - L'autonomia, creativitat, capacitat d'innovació, professionalitat i ètica del treball, motivació i compromís del professorat que es potencia amb control, incentius, seguiment dels resultats i avaluació del treball dut a terme.
 - Les pràctiques pedagògiques a l'aula, on destaquen les classes innovadores i properes a la vida quotidiana de l'alumnat, propòsits clars, estructura, ritme, alt aprofitament del temps, exigència, amb predomini dels reforços positius, avaluació i retroalimentació regular de l'aprenentatge de l'alumnat, prioritat de la comprensió lectora, expressió d'idees, raonament lògic, autonomia i creativitat de l'alumnat.
 - La contractació i avaluació del rendiment dels professionals des de l'escola.
 - La participació dels consells escolars i les AMPA en el centre i la col·laboració dels pares en el procés d'ensenyament aprenentatge.
- f. Els bons resultats acadèmics s'han construït més a partir de l'experiència i la pràctica que a partir dels textos o d'uns enfocaments pedagògics i didàctics determinats.

Espanya

A partir de l'informe PISA 2003, Marchesi A. i Martínez, R. (2006) identifiquen els factors de context que incideixen sobre els resultats en matemàtiques. Els més significatius són: l'estatus econòmic, social i cultural de la família, que afecta positivament els resultats; el percentatge d'immigrants, que incideix negativament en els resultats, i el percentatge de noies, que repercuteix positivament en el resultat global.

L'informe PISA proposa iniciatives que poden contribuir a la millora dels resultats:

- Millorar la confiança en l'educació i en les possibilitats de tots els alumnes.

48 Una autonomia per l'equitat

- Actualitzar els mètodes d'ensenyament.
- Mantenir i reforçar l'equitat educativa.
- Desenvolupar models d'avaluació de l'alumnat i dels centres que reflecteixen els objectius educatius.
- Impulsar l'autonomia dels centres docents i la innovació educativa.

Catalunya

El Consell superior d'avaluació del sistema educatiu (2005) proposa, a partir de l'anàlisi dels resultats PISA 2003 per a Catalunya, una sèrie de mesures per millorar els resultats educatius, entre altres:

- Discriminar positivament l'alumnat de nivell socioeconòmic més baix.
- Introduir modificacions en el funcionament dels centres que treuen globalment una baixa qualificació. En concret, d'aquesta mesura es deriven d'altres de més específiques, com fomentar l'autonomia de centres i la descentralització educativa i professionalitzar la funció directiva. En aquest sentit, doncs, caldria:
 - Impulsar programes específics des de l'educació primària per ensenyar a llegir i a escriure millor.
 - Oferir una formació inicial estricta que doti el professorat dels coneixements específics de l'àrea a impartir i de formació pedagògica.
 - Continuar promovent la formació continuada del professorat.
 - Fer actuacions dirigides als joves, i fins i tot als infants, per reduir les diferències que s'han donat segons el gènere de l'alumnat.
 - Potenciar la participació de les famílies en l'educació dels fills i filles i en el mateix sistema educatiu.
 - Esmerçar la inversió en educació de manera eficaç.

L'autonomia: una eina necessària per a la millora de l'educació

La política educativa de dotar de més autonomia els centres educatius és considerada per molts autors i institucions com a necessària per millorar la qualitat de l'educació i dels resultats educatius (Bonal et al., 2004; Bolívar, 2005b; Gairín, 2000 i 2004; Marchesi, 2006). L'autonomia dels centres és una estratègia, una política educa-



tiva per intentar millorar el funcionament dels sistemes educatius. És un instrument i no una finalitat (Gairín, 2000).

«Andreas Schleicher, responsable de l'informe PISA, ha assenyalat que l'autonomia no significa que cadascun dels centres faci el que vulgui, sinó marcar uns objectius i deixar en mans del centre la flexibilitat necessària per aconseguir-los amb el suport necessari. Són els centres els que han de considerar les distintes alternatives possibles per aconseguir un ensenyament de més qualitat per a tots els seus alumnes. Una vegada escollida aquella que es considera més adequada, s'ha de negociar i acordar amb l'Administració educativa perquè hi hagi un treball comú i un suport i una avaluació constant. Aquelles escoles que desenvolupen amb rigor un projecte educatiu d'aquestes característiques, que s'orienta a tots els seus alumnes i en què s'implica la seva comunitat educativa, han de formar part, sens dubte, del col·lectiu d'«escoles d'èxit».»

(Transcrit de Marchesi, 2006)

L'autonomia de centres, una política insuficient per millorar els resultats educatius

La millora dels resultats educatius es pot atribuir al treball coordinat de diferents forces: les polítiques educatives dels governs, l'ajut de l'entorn a l'alumnat i a l'escola, la gestió autònoma dels centres educatius i el treball del professorat a l'aula. Tots són necessaris per aconseguir l'excel·lència del servei educatiu. Els tres primers són factors rellevants com a facilitadors del procés d'ensenyament-aprenentatge, que es produeix a l'aula i on és clau el treball en equip, la capacitat, i la motivació i formació del professorat. El que marca la diferència del que l'alumnat aprèn és el que el professorat fa a l'aula. Els canvis organitzatius, estructurals i curriculars d'un centre educatiu no estan justificats si no afecten positivament la pràctica educativa, i aquests canvis són lents perquè afecten la cultura del centre i la manera de pensar i actuar dels professionals que hi treballen. D'altra banda, la millora en el marc de l'aula no és pot mantenir de manera continuada sense un treball en equip, una gestió adequada de centre i el suport i l'estímul de l'administració educativa (Bolívar, 2005). Les estratègies centralitzades (externes) no funcionen i les descentralitzades (internes) per elles mateixes, tampoc. El dilema és com combinar adequadament les estratègies internes i externes per aconseguir la millora dels resultats educatius (Fullan, 2002).

L'autonomia de centres és una condició necessària, però no suficient, per a la transició d'un sistema educatiu centralitzat i burocratitzat, orientat a l'escolarització de l'alumnat, cap a un sistema i uns centres educatius orientats a assegurar que tot l'alumnat assoleixi un nivell educatiu mínim i que obté èxit escolar i social en un marc d'igualtat equitativa d'oportunitats.

Els reptes del sistema educatiu català

En les últimes dècades, el sistema educatiu català ha fet un progrés molt rellevant en garantir un lloc escolar per a tot l'alumnat de l'educació bàsica (6-16), però podríem convenir que actualment té dos reptes importants: millorar l'èxit escolar i l'èxit social de l'alumnat, perquè l'assoliment de tots dos objectius comportarà importants graus de cohesió social. Amb aquests objectius es persegueixen graus més



elevats d'equitat en els resultats i de competència a llarg termini, i es concreta en l'assoliment d'un nivell educatiu mínim per a tots els ciutadans (CSDA, 2005; Rawls, 2002), el qual en el nostre context és el graduat en ESO. Complementàriament, la Unió Europea ha fixat l'objectiu que un 85 % d'alumnat, entre vint i vint-i-quatre anys, disposi d'una titulació post ESO el 2010. Aquest objectiu es considera un requisit per caminar cap a la societat del coneixement i mantenir i/o millorar l'Estat del benestar europeu. Les fites són rellevants i afecten positivament, entre d'altres coses, la salut, la longevitat i una major participació cívica de la població; obviar-les, en opinió de diferents autors, pot comportar en el futur, entre altres inconvenients, una conflictivitat social més intensa i un grau de pobresa més elevat que afectarà el benestar del conjunt de la societat i incrementarà la despesa social (Field, 2006).

Per assolir les fites anteriors, semblen bàsiques dues estratègies: l'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives

52 Una autonomia per l'equitat

específiques entre tots els centres educatius finançats amb fons públics, i dotar els centres dels recursos i marges d'autonomia necessaris per facilitar l'assoliment de les fites (PNE, 2006; CSDA, 2005; Marchesi, 2006).

L'escolarització equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques és rellevant perquè ajuda a compensar la desigualtat de l'èxit escolar i incideix positivament sobre el rendiment educatiu global del sistema educatiu (Calero, 2006; Field, 2006; Maroy, 2006).

Una proposta orientada a l'èxit escolar i social de tot l'alumnat

Actualment s'observa un ampli acord a considerar l'autonomia dels centres, especialment en l'àmbit pedagògic, curricular i de gestió del professorat, com una condició necessària per a la millora dels resultats educatius i, igualment, hi ha acord a complementar l'autonomia amb altres polítiques educatives que ajudin a millorar i consolidar uns bons resultats educatius.

En els quadres següents es presenta una proposta d'autonomia de centres i polítiques educatives que té per finalitat millorar els resultats educatius i la cohesió social. La proposta està sustentada, en bona part, en la bibliografia d'aquest article.

Sistema educatiu

Objectius:

- Aconseguir l'èxit escolar i social de l'alumnat i assegurar que tot l'alumnat assoleix un nivell educatiu mínim com a base per a un futur benestar social.

Estratègies per assolir els objectius:

- Establir objectius clars, ambiciosos i estàndards a aconseguir territorialment i pels centres, segons la complexitat del seu alumnat i les condicions d'entorn.
- Gestionar una distribució equilibrada de l'alumnat entre els centres educatius.

- Potenciar la col·laboració entre els centres, entre aquests i l'entorn, i amb la resta del món.
- Difondre les bones pràctiques.
- Facilitar l'aplicació dels projectes educatius i de millora dels centres a través de projectes contracte, potenciar el lideratge en l'escola i els canvis en la pràctica docent, facilitar una nova organització dels centres, la formació permanent i bons materials curriculars.
- Controlar l'aplicació dels projectes, la qualitat de l'educació i els resultats educatius de l'alumnat en l'àmbit territorial i per centre educatiu.

Infraestructura organitzativa i recursos per desenvolupar les estratègies:

- Dotar el sistema d'un lideratge fort per al desenvolupament de les polítiques educatives.
- Regular l'accés de l'alumnat als centres finançats amb fons públics i dotar-los dels recursos necessaris per garantir una igualtat equitativa d'oportunitats.
- Descentralitzar territorialment la gestió dels recursos.
- Regular i facilitar l'autonomia necessària perquè els centres educatius assoleixin els objectius.
- Aconseguir els recursos necessaris per desenvolupar les estratègies i assolir els objectius, i utilitzar-los eficientment.

Elaboració pròpia.

Centre educatiu

Objectius:²

- Aconseguir l'èxit escolar i social de l'alumnat.
- Assegurar que tot l'alumnat assoleix un nivell educatiu mínim.
- Addicionar o integrar: els derivats dels plans educatius d'entorn, el projecte educatiu de ciutat o el pla estratègic municipal, les expectatives de l'alumnat i les seves famílies.

Autonomia de centre³ (condició estructural necessària)	<p><i>Estratègies per assolir els objectius:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Col·laborar amb els centres educatius i l'entorn, en benefici mutu i global, per a l'assoliment dels objectius del sistema educatiu i dels centres. • Elaborar i gestionar un projecte educatiu i de millora sistèmic. • Actuar com una organització que aprèn.⁴ • Millorar i innovar els processos d'ensenyament aprenentatge. • Controlar l'aplicació dels projectes, la qualitat educativa, el nivell d'aprenentatge de l'alumnat i donar comptes a la comunitat educativa i a l'Administració.
	<p><i>Infraestructura organitzativa i recursos per desenvolupar les estratègies:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir una missió i visió de centre educatiu, a partir d'una avaluació interna i externa. • Desenvolupar una cultura col·laborativa i participativa en el centre educatiu per aconseguir la complicitat de tota la comunitat educativa. • Potenciar la direcció administrativa i pedagògica per dissenyar i aplicar d'una forma participativa i eficaç el projecte educatiu i el projecte de millora. • Introduir canvis curriculars i d'organització escolar que possibilitin la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge i la innovació a l'aula. • Aconseguir i mantenir un alt nivell de satisfacció del professorat, seleccionar-lo objectivament d'acord amb els principis d'igualtat, mèrit i capacitat; garantir la seva formació i competència, assegurar la seva estabilitat i garantir el treball en equip. • Establir un pla de formació de centre d'acord amb les estratègies a desenvolupar. • Decidir els recursos que són necessaris per a l'aplicació de les estratègies i l'assoliment dels objectius • Aconseguir recursos econòmics suficients i utilitzar-los eficientment.

Elaboració pròpia.

3. Per a una visió més detallada, vegeu Gairín, 2004.

4. Vegeu Gairín, 2000.

L'autonomia de centres a Catalunya

L'autonomia dels centres educatius es concreta en el Pacte Nacional per l'Educació en autonomia curricular, autonomia de gestió i organitzativa i autonomia de recursos (PNE, 2006).

El Departament d'Educació aplica el Projecte de Millora de la Qualitat dels Centres Educatius Públics (PMQCE) des del curs 2005-06 per millorar els resultats educatius i la cohesió social. Actualment participen 192 centres públics en els plans de millora i suport.

El PMQCE es desenvolupa d'acord amb els principis d'equitat, cooperació entre centres, confiança mútua, compromís i corresponsabilitat. El projecte estableix quatre elements clau:

- a.* L'autonomia de centre com a eina per incrementar les possibilitats de decisió del centre.
- b.* La planificació estratègica com a eina de gestió per a l'aplicació del pla de millora.
- c.* L'acord entre el Departament i cadascun dels centres com a manifestació del compromís i la corresponsabilitat d'ambdues parts.
- d.* Un sistema d'indicadors que té una doble finalitat: a) mesurar el grau, la qualitat i el nivell d'impacte de l'aplicació del pla; b) valorar la incidència de l'aplicació del pla sobre els objectius a través d'indicadors de resultats acadèmics, de competències bàsiques i de satisfacció de l'alumnat, de les famílies i del professorat.

L'acord preveu una dotació de recursos addicionals per ajudar a l'aplicació del pla i es condiona a aplicar-lo d'una manera significativa.

L'autonomia de centre està al servei dels objectius del sistema educatiu en un marc d'«igualtat equitativa d'oportunitats». L'autonomia es planteja com una estratègia per millorar els resultats educatius i la cohesió social, i és un dels pilars del PMQCE. L'autonomia abasta la possibilitat d'establir objectius propis, decidir les estratègies per aconseguir-los i decidir el tipus de recursos que són necessaris, dins dels recursos pressupostaris assignats i l'escàs marge que dona la legislació vigent.

L'autonomia dels centres és segurament l'element del PMQCE en què s'ha avançat menys. En podem trobar l'explicació en una cultura de tutela excessiva als centres i en una cultura de funcionament dels centres basada en una regulació desmesurada que comporta, en general, una gestió poc innovadora. Els avenços significatius en l'autonomia dels centres hauran d'esperar al desenvolupament de la Llei d'Educació de Catalunya i al reglament d'organització de centres, a partir de les possibilitats que dona la LOE⁵ i dels acords inclosos en el PNE. Mentrestant, els nous marges d'autonomia requereixen l'autorització de l'Administració educativa en el marc del Decret 132/2001, pel qual es regulen els plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics.

Bibliografia

- BOLÍVAR, A. «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula», a *Educ. Soc.*, vol. 26 núm. 92, 2005. Disponible a:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300008
- BONAL, X., ESSOMBA, M. A., FERRER, F. (coord.). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània, 2004.
- CALERO, J. *La equidad en educación*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Resultat de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2005. Disponible a:
<http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/informes.htm>
- FIELD, S. et al. *La igualtat a l'educació: conclusions destacades de l'estudi de l'OCDE*. Fundació Jaume Bofill. Simposi sobre desigualtats a l'educació. Barcelona, 12-13 de desembre de 2006.
- FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- GAIRÍN, J. «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden», a *Educación*, núm. 27, 2000. Disponible a:
<http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p31.pdf>

5. Vegeu l'article de Francesc Vidal en aquest número: *Marc legal per al desenvolupament de l'autonomia dels centres públics. Present i... futur?*.

- GAIRÍN, J. *La autonomía institucional*. Barcelona: Praxis, 2004.
- MARCHESI, A.; MARTÍNEZ, R. *Escuelas de éxito en España*. XXI Semana Monográfica de la Educación. Fundación Santillana, 2006.
Disponible a:
<http://www.fapaes.net/pdf/DocumentoXXISemana.pdf>
- MAROY, C. *Regulació dels sistemes educatius, mercat i desigualtats*. Fundació Jaume Bofill. Simposi sobre desigualtats a l'educació. Barcelona, 12-13 de desembre de 2006.
- RAWLS, J. *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós, 2002.

L'article versa sobre el camí recorregut d'experiències que mostren que l'autonomia de centres i la descentralització educativa poden millorar l'educació dels nois i noies, il·lustrat amb dos exemples dels programes de Transició Escola-Treball de prevenció i lluita contra l'absentisme escolar.

La descentralització educativa i l'autonomia de centres

Josep Janés

Catedràtic de Ciències Naturals.
Coordinador d'Educació de la Diputació de Barcelona

La descentralització de l'educació cap al territori i l'autonomia de centres són dos temes «clàssics» de qualsevol debat sobre el sistema educatiu des de fa molts anys i pràcticament a tots els països. En general, s'està d'acord que poden ser mesures convenientes i necessàries per a una educació de qualitat i amb equitat, però la seva concreció a Catalunya ha estat fins ara molt lenta i escassa. Encara que semblen dos temes molt diferents, l'autonomia de centre afecta fonamentalment la gestió dels centres escolars i el treball a l'aula i en els mateixos centres docents, mentre que la descentralització mira i té com a protagonista el fora-aula. En aquest article interrelacionaré tots dos temes.

En l'espai d'aquest article no podem fer la història que ens permetria conèixer millor l'evolució dels debats al voltant de l'autonomia dels centres i la descentralització, però vull recordar que en l'informe Delors (*L'educació amaga un tresor*, 1996), ja es deia que «cal plantejar-se una àmplia descentralització dels sistemes educatius» i s'hi afegia que això passa per quatre aspectes fonamentals: l'autonomia dels centres docents, la participació de tots els agents de la comunitat educativa –de fet, tota la societat– en els afers educatius, el protagonisme dels governs locals en l'educació i, finalment, un lideratge

efectiu i global del sistema per part de les autoritats educatives. No es deia amb aquestes paraules, perquè el llenguatge també evoluciona constantment, però el sentit era el que se'n desprèn.

Podem recordar també algunes de les conclusions i propostes de l'àmbit «Descentralització i autonomia dels centres» de la Conferència Nacional d'Educació 2000-02: «...el paper de l'Administració local és valorat de manera molt dispar, però predominen les valoracions positives i satisfactòries i es destaquen les bones pràctiques en formació de persones adultes, en la prevenció i control de l'absentisme escolar, en els programes de garantia social, etc.». Pel que fa a l'autonomia dels centres, s'hi feien 26 propostes que comprenien tots els aspectes susceptibles d'actuació en el marc de la gestió, és a dir, l'autonomia academicocurricular, l'administrativofinancera i la institucional.

També va prendre posició en el mateix sentit el Fòrum Social per l'Educació a Catalunya. En el recull de debats i propostes dels seminaris, tallers i taules rodones que amb el lema *Una altra educació és possible* van fer centenars d'entitats i persones adherides al Fòrum Social per l'Educació que va culminar el febrer de 2005, hi podem llegir: «Un element central per poder aconseguir la igualtat d'oportunitats és augmentar l'autonomia dels centres docents per tal que es pugui oferir una formació més adient a les necessitats i condicions dels estudiants.» Conclusions molt semblants a les que es va arribar poc abans en els debats del Marc Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE) i recollides en el treball *Proposta de línies prioritàries d'intervencions per al canvi educatiu*, on pel que fa a l'organització del sistema educatiu, s'hi deia: «la Generalitat, com a Administració educativa responsable, ha de generar processos de descentralització educativa [...]; els municipis [...] podran assumir competències educatives», i més endavant s'afirmava: «L'autonomia del centre educatiu és un dels aspectes clau del model organitzatiu que proposem.»

En els darrers anys, aquest debat ha reviscolat per la coincidència d'un conjunt d'esdeveniments rellevants, entre d'altres, la publicació dels informes de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), conegut com Projecte PISA (Projecte Internacional per a la Producció d'Indicadors de Resultats Educatius dels Alumnes), la signatura del Pacte Nacional per l'Educació (d'aquí

60 Una autonomia per l'equitat

endavant PACTE), l'aprovació d'una nova Llei estatal d'Ordenació del Sistema Educatiu (coneguda amb l'acrònim LOE) i els documents programàtics que els partits polítics catalans d'esquerres han acordat per gestionar el govern de la Generalitat de Catalunya a partir de l'any 2004. En aplicació d'aquests programes (sobretot del signat en el Tinell), s'ha optat per un model de descentralització basat en la corresponsabilitat entre les administracions autonòmica i local.

L'estudi PISA de l'any 2003 va demostrar la vinculació dels resultats dels estudiants amb el grau de descentralització dels sistemes educatius, amb un èmfasi especial en el nivell d'autonomia escolar dels centres, i estic convençut que els futurs informes –enguany coneixerem el PISA 2006– insistiran en aquest aspecte.

Paral·lelament als debats, informes, programes, etc., la realitat ha començat a moure's i és aquí on comencem a disposar d'un conjunt d'experiències que poden demostrar que l'autonomia de centres i la descentralització educativa milloren els resultats acadèmics dels nostres alumnes.

Pel que fa a exemples de corresponsabilitat educativa, la llista d'experiències en el conjunt de pobles i ciutats de Catalunya és molt nombrosa. Amb una elecció per la qual demano perdó de bell antuvi als molts ajuntaments que no esmentaré i que duen a terme projectes molt similars, comentaré breument el Projecte Laboralia de Manresa i del programa «Més enllà de l'ESO» de Terrassa.

El projecte Laboralia és un projecte de Transició Escola-Treball per a estudiants de 4t d'ESO dels IES de Manresa. Aquest programa es vehicula a través d'una adaptació curricular dels alumnes per tal que puguin experimentar el món del treball i alhora superar els estudis de l'ESO. Els nois i les noies que hi participen són alumnes desmotivats que es preveu que no aconseguiran resultats favorables en acabar l'ESO i són escollits pels equips docents dels instituts. L'adaptació curricular preveu una formació fora del recinte escolar d'un màxim d'una tercera part de l'horari escolar. Durant aquest temps reben continguts relacionats amb l'orientació i la inserció laboral, en la seguretat i higiene en el treball i, a mena de tastets d'oficis, coneixements administratius, informàtics, de dinàmica comercial, salut, esport, decoració, cuina, etc. La resta d'horari escolar es fa dins de



l'institut i s'hi cursen les matèries instrumentals adaptades en un grup reduït i les matèries comunes a la resta de l'alumnat.

Cada jove diposa d'un tutor o professor individual del mateix IES i la coordinació global del projecte va a càrrec dels Serveis d'Educació de l'Ajuntament de Manresa. En quatre anys de realització del projecte han participat uns dos centenars de joves, dels quals finalment el 80 % han assolit el graduat en ESO i, en l'avaluació final del projecte, el 90 % del professorat i dels alumnes participants han expressat la seva satisfacció.

El programa «Més enllà de l'ESO» de Terrassa és una mena de tutoria d'acompanyament que s'aplica a la totalitat dels estudiants, la qual comença dins dels instituts en l'últim període de l'escolarització obligatòria i continua durant tot un any posterior a la sortida de l'institut. Consisteix en un seguiment per conèixer l'itinerari individual de cada jove en el seu trànsit cap a estudis postobligatoris o cap a la inserció laboral. Tota la generació rep les eines necessàries per poder trobar el

62 Una autonomia per l'equitat

seu encaix en la vida laboral, formativa i social. El fet d'aplicar-se a tots els joves de cada «promoció» resol el perill que una part dels nois i noies es vegi com a «jove amb problemes» i per tant no es produeix cap rebuig al programa. L'experiència va començar el curs 2002-03 amb els estudiants d'un sol institut i cada curs s'hi afegeixen nous centres de la ciutat, amb la previsió que ben aviat ja hi participin tots els centres.

Són només dos exemples, com deia abans. La realitat és que en programes de Transició Escola-Treball, de prevenció i lluita contra l'absentisme escolar, d'activitats per millorar l'èxit escolar i un llarg etcètera, hi participen centenars d'ajuntaments de tot Catalunya. Ens trobem davant l'existència d'uns Serveis Educatius Locals que de vegades gaudeixen de la col·laboració i suport del personal dels Serveis Territorials del Departament d'Educació i d'altres vegades, no. En tot cas demostren la capacitat i la voluntat explícita de l'administració local d'esdevenir administració plenament educativa, encara que avui per avui no té a penes cap reconeixement jurídic ni suport econòmic important.

Aquesta manca de suport econòmic dificulta als ajuntaments mitjans –i impossibilita als més petits– posar en marxa dispositius com els esmentats. Tots els professionals de l'educació som coneixedors del fet que l'escola sola no pot enfrontar-se a tots els reptes que l'educació planteja en la transició de la societat industrial a la societat del coneixement en què ens trobem, més encara quan els nostres nens i joves fan una bona part de l'aprenentatge fora de l'escola i en un determinat entorn tecnològic i territorial que ni l'escola ni la família dominen. Però els professionals que treballen en municipis on l'Ajuntament disposa de serveis educatius de proximitat que donen suport al fet i al sistema educatiu, perceben clarament les possibilitats i les millores d'una pràctica de corresponsabilitat educativa entre les dues administracions.

Els darrers tres anys s'han produït molts altres fets rellevants, com la posada en marxa dels Plans Educatius d'Entorn (PEE), els Projectes Estratègics de Centre i el treball de l'anomenada Comissió Mixta d'Educació formada entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes Federació de Municipis de Catalunya (FMC) i Associació Catalana de Municipis i Comarques (ACM).

Els PEE van néixer el curs 2004-05 en un total de 27 poblacions, i cada curs s'hi han anat afegint d'altres barris, districtes o municipis, procés que es pensa continuar en el futur. Consisteixen en un ric i ampli conjunt d'activitats educatives bàsicament en horari extraescolar i en les quals participen diversos agents educatius (a més de les administracions, en poden ser membres les associacions de pares i mares, els centres de lleure, els professionals de salut i dels serveis socials del territori, etc.). En general, els PEE s'han posat en marxa en barris i ciutats amb un alt percentatge de nouvinguts i amb l'objectiu d'afavorir l'acollida i la cohesió social, propòsits que superen el marc educatiu. Encara que és massa aviat per fer una anàlisi crítica completa i tampoc no tenim, de moment, avaluacions o investigacions rigoroses, del que no hi ha dubte és que de nou es demostra com el treball conjunt de l'escola i dels agents del territori on es troba l'escola, el barri, el poble, la ciutat, reforcen l'educació comunitària, la cohesió social, l'arrelament dels joves al territori, la seva autoestima, i d'aquí es derivaran, segur, uns millors resultats educatius. Cal destacar que ens trobem davant d'un altre exemple de corresponsabilitat educativa, atès que les dues administracions, l'autonòmica i la local, colideren els PEE –si bé la seva presidència és exercida pels alcaldes de les ciutats.

També des del 2004, el Departament d'Educació promou, a través del programa «Una educació per a la Catalunya del segle XXI», un seguit d'iniciatives destinades a impulsar l'autonomia escolar i a partir del 2005 va autoritzar els anomenats «Plans Estratègics per a la Promoció de l'Autonomia dels centres docents» mitjançant la signatura d'un acord triennal que preveu l'aplicació del Pla per als cursos 2006-09. En el marc d'aquestes iniciatives, 74 centres de Catalunya ja han acordat un Pla d'aplicació en què es detalla el grau d'autonomia de gestió i els indicadors de progrés i avaluació a partir dels quals s'estableix el control del compliment del Pla. Posteriorment, en una resolució de juliol de 2006 el Departament va crear la Comissió de Seguiment dels Plans Estratègics constituïda per representants dels serveis territorials, la inspecció i les direccions de centres i amb la presència d'un representant de l'ajuntament. Aquest fet hauria de permetre que els objectius anuals del Pla Estratègic d'Autonomia de centre es coordinin molt millor amb objectius educatius de l'entorn, tant si el barri o la ciutat on esta l'escola o l'institut disposa d'un PEE com si no.

64 Una autonomia per l'equitat

L'experiència de treball que la Comissió Mixta ha fet els darres tres anys és un magnífic exemple tant de la importància de la corresponsabilitat educativa que el Departament d'Educació i els ajuntaments han compartit com per les millores que s'han introduït en el sistema educatiu i com a model concret de descentralització educativa.

La Comissió Mixta existeix des de fa molts anys, però no gaudia de cap reconeixement jurídic. L'11 de juliol de 2005 se li va donar marc jurídic mitjançant una ordre publicada al DOGC, en la qual podem llegir: «La cooperació entre l'Administració Educativa i l'Administració Local és un dels elements fonamentals per al funcionament del sistema educatiu. Amb independència dels camps de cooperació que en el futur es puguin determinar, existeixen ja en aquests moments nombrosos interessos compartits que reclamen aquesta cooperació...»

Aquests interessos compartits han significat que en poc més de tres anys s'hagi aprovat el desplegament de 30.000 noves places públiques d'escoles bressol/llar d'infants, la creació i posada en marxa de les Oficines Municipals d'Escolarització, les Taules Mixtes de Planificació, els Plans Educatius d'Entorn, l'organització de Jornades de debat i reflexió conjuntes al voltant de la corresponsabilitat, a més d'una agenda pendent encara molt més llarga: escoles municipals de música, escoles d'adults, beques, transport escolar, formació professional... Al darrere de cada tema hi ha hagut intensos debats fins que s'ha acordat un document marc, que en aplicació del principi de l'autonomia municipal es concreta a cada localitat, sempre dins el marc de la corresponsabilitat entre ajuntaments i Departament d'Educació.

De la mateixa manera que l'autonomia de centre no és l'autonomia de cada professional per fer el que vol, la descentralització educativa no és la intromissió dels ajuntaments en la tasca pedagògica dels professionals en l'aula. Ben al contrari, autonomia i descentralització són dues eines bàsiques per fer front als problemes educatius d'avui dia. Les experiències que ho demostren són aclaparadores.

Els cursos propers veurem la posada en marxa de noves eines que han de potenciar un sistema educatiu amb més qualitat i amb més equitat, amb millors resultats educatius i més afavoridor de la cohesió social. El programa del govern de la Generalitat preveu l'elaboració

durant aquest any 2007 d'una Llei d'Educació de Catalunya i vull recordar el que diu la introducció del PACTE, on el Govern de la Generalitat de Catalunya i els agents socials que el van signar afirmaven «que el desplegament de la nova llei d'Educació de Catalunya haurà de basar-se, entre d'altres aspectes, en l'acostament de les decisions al territori i a la ciutadania, impulsant la descentralització i la corresponsabilització dels ajuntaments, d'acord amb els principis de subsidiaritat i autonomia municipal».

El PACTE també diu que la responsabilitat global del funcionament del sistema educatiu correspon al Departament d'Educació, però que això no ha de ser obstacle perquè les administracions locals i la totalitat dels centres públics, mitjançant l'autonomia de centre puguin assumir compromisos més grans amb l'objectiu d'assolir una millora en el funcionament i en els resultats de la seva acció educativa.

El camí recorregut i les experiències iniciades són plenes d'encerts i d'errors. Hem d'aprendre i millorar molt, però hem començat a caminar. Els anys vinents seran decisius per demostrar la capacitat del sistema educatiu de Catalunya per afrontar i superar els seus reptes i esdevenir un referent més a llarg termini dins del context internacional.

L'article tracta dels avenços que s'han fet els darrers anys en la descentralització de la política educativa donant més protagonisme als governs municipals i als territoris, explica algunes experiències positives i remarca el paper dels centres escolars en els nous escenaris.

Descentralització municipal, avenços i interrogants

Joan Subirats¹ **1. Noves perspectives i escenaris**

Des del final del 2003 sentim parlar de canvis en la distribució de competències entre els diferents nivells de l'Administració pública. Aquests canvis plantegen fonamentalment l'impuls de l'anomenada «segona descentralització», un procés que pretén donar més protagonisme als governs locals i als territoris tant en la gestió com en la presa de decisions polítiques. I això evidentment també afecta el camp de les polítiques educatives. En aquest sentit, cal recordar que l'anomenat «pacte del Tinell» deia, referint-se a l'establiment de línies de corresponsabilitat govern local-govern autònom en el terreny de la *planificació educativa*, que calia...

... cogestionar la planificació educativa, tot creant mecanismes de corresponsabilitat i de gestió entre el Departament competent en matèria educativa i les Administracions locals. Aquests mecanismes asseguraran la planificació de l'oferta educativa i el mapa escolar, l'oferta de places escolars públiques i l'a-

1. Professor de Ciència Política i director de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques de la UAB

valuació de les necessitats d'escolarització, als efectes de la creació de nous centres públics i la concessió de nous concerts educatius als centres de titularitat provada, així com l'establiment d'itineraris entre centres d'educació primària i centres d'educació secundària.

Des del nostre punt de vista, aquesta implicació més gran dels ajuntaments en el terreny de la planificació i la gestió educatives hauria de tenir avantatges innegables. Tots estem d'acord que la proximitat de les decisions als ciutadans pot millorar la qualitat dels serveis prestats i afavorir la responsabilitat d'aquells que hauran de retre comptes de la seva gestió.

També cal entendre que la descentralització pot facilitar l'impuls d'iniciatives de transversalitat en el territori, una necessitat cada cop més evident per tal d'assegurar la qualitat i el respecte a la diversitat de les polítiques socials. I segurament aquesta descentralització pot agilitar i millorar la coordinació dels recursos humans i materials disponibles al territori per trencar l'aïllament de les escoles i capitalitzar l'oferta educativa del territori en sentit ampli.

També és cert, però, que la descentralització per ella mateixa no garanteix de manera automàtica l'assoliment dels dos principis bàsics que entenem que haurien de ser a la base de la política educativa entesa en sentit ampli: l'**equitat** (que inclou valors com el de la igualtat d'oportunitats o la cohesió social) i la **qualitat** (en la gestió dels processos educatius i en els resultats).

En els darrers temps han sovintejat les iniciatives d'un nombre significatiu de municipis catalans, els quals, amb independència de les possibilitats competencials que els atorga la normativa vigent i aprofitant els nous vents que semblen sortir de les noves autoritats educatives catalanes, estan impulsant iniciatives de tota mena: desenvolupament de projectes educatius de ciutat, elaboració de mapes educatius de ciutat, iniciatives en l'àmbit de l'educació infantil, en ensenyaments especials, en educació permanent i d'adults i també en aspectes complementaris, com la connexió educació-empresa, connexió educació-entorn local, connexió educació formal i no formal, processos d'integració dels nouvinguts, tractament específic del fracàs escolar, etc. Des de l'Administració educativa autonòmica, s'han fet

també avenços: Oficines Municipals d'Escolarització, debat sobre el disseny de les Zones Educatives, oficialització dels Plans Educatius d'Entorn, etc.

Però segurament que tot això no és suficient. Cal anar avançant en l'aprofundiment de *fórmules de responsabilitat compartida* que generin les condicions per a una gestió transparent i guiada pels principis de la igualtat d'oportunitats i la qualitat. Caldria partir de la premissa que l'equilibri entre responsabilitats i nivells de govern no és un «joc a suma zero», en el qual allò que un guanya, l'altre ho perd. Cal avançar en la idea que tots hi guanyem si es comparteixen responsabilitats i protagonismes, amb objectius comuns, com poden ser la qualitat i equitat del servei de les institucions educatives catalanes. Cal perdre la por de la descentralització i definir amb claredat les responsabilitats entre els diferents nivells de govern. No es tracta, per tant, d'una simple *atribució* o *delegació* als ajuntaments de noves competències en matèria educativa. Cal assegurar mecanismes eficaços de *corresponsabilitat* i *cogestió*, mecanismes que articulin, sobre la base de la concurrència competencial, autèntiques dinàmiques col·laboratives.

2. Algunes experiències positives

El darrers anys s'han anat desenvolupant experiències interessants. Les Oficines Municipals d'Escolarització (OME) han funcionat i han ajudat a ordenar millor el flux d'alumnes cap als centres que formen part de l'oferta pública educativa, siguin de titularitat pública o no pública. L'experiència ens diu que, tot i que amb contradiccions i amb diferències significatives, els resultats fins ara van en la línia de millorar els processos d'assignació d'alumnes, clarificant-los, facilitant la transparència del procés i afavorint una millor adequació d'oferta i demanda en el diversos territoris. D'altra banda, els temes de zonificació escolar, pels quals es vol assegurar una millor cobertura de l'oferta pública i una millor redistribució d'alumnat entre centres públics i concertats, han servit també per compensar situacions que abans eren clarament insostenibles. Aquest són temes cabdals a l'hora d'avaluar la capacitat del sistema educatiu de complir les seves finalitats estratègiques. Com bé sabem, el valor de l'equitat en l'accés escolar hauria de poder fer-se realitat a cada territori, i evitar que les



escoles d'aquest entorn siguin cada cop més homogènies internament i en canvi i siguin molt heterogènies entre elles. El sentit de la zonificació escolar hauria de permetre precisament avançar en la direcció d'incrementar l'*heterogeneïtat intraescolar* i l'*homogeneïtat interescolar*. I això no és gens fàcil de fer de «lluny», encara que aquest «lluny» sigui la Via Augusta. En els darrers temps s'observa una millor integració i treball conjunt dels municipis, dels serveis territorials de la Generalitat i dels serveis d'inspecció, en una línia de clara millora en relació amb èpoques passades.

A poc a poc tothom és també més conscient que no tan sols a l'escola es «produceix» educació. Hem anat entenent que el conjunt dels agents socials de la ciutat o del territori –entitats d'educació en el lleure, associacions de veïns, esportives, culturals, de comerciants, juvenils, de gent gran– són també agents educadors, i tots ells han de

70 Una autonomia per l'equitat

disposar, si més no, de la possibilitat de definir participativament el model educatiu que ha de regir el territori. Els Projectes Educatius de Ciutat i els Plans Educatius d'Entorn que han anat estenent-se en els darrers anys, tracten d'assenyalar que «l'escola sola no pot», i que la implicació de la ciutat, del barri, del poble, de l'entorn és decisiva. Totes dues iniciatives, amb orígens diferents i amb recursos també diferents, situen els elements de proximitat i d'implicació de la comunitat en una posició central. I, per tant, resituen els municipis i els territoris com a renovats protagonistes de l'acció educativa. Hem anat veient com aquestes dinàmiques han afavorit que es vagi avançant cap a una perspectiva de serveis territorials integrats, on EAP, CRP, LIC, etc., treballin de manera més coordinada i connectin amb l'entorn socioeducatiu amb la voluntat d'establir-hi uns lligams i unes coordinacions que reverteixin positivament en els infants i joves dins del sistema educatiu reglat. Els PEC, volen anar més enllà i parteixen de la ciutat o de la vila com a espai educatiu global i del ciutadà de totes les edats, per tal que els ciutadans i ciutadanes se sentin implicats en l'educació col·lectiva.

3. Els centres?

Cal destacar que la plasmació i condicions de possibilitat i eficàcia d'aquests nous escenaris no deixen de ser variables depenent de l'existència d'un marc normatiu que ho possibiliti i, en definitiva, d'una voluntat política ambiciosa des del punt de vista de la descentralització educativa i d'acostar les decisions clau de la política educativa (entesa en sentit ampli) al territori. I fins ara això encara no s'ha donat de manera plena. No obstant això, i fins i tot en el marc jurídic actual, la política educativa actual de la Generalitat pot ser més ambiciosa des del punt de vista de la descentralització educativa. En la mesura que el desplegament normatiu i l'estratègia política impulsin les millors condicions per donar protagonisme als governs locals en educació, l'esforç que hauran de desplegar els ajuntaments per garantir l'equitat i la qualitat en el procés d'escolarització (i en el seu lligam amb l'entorn) serà menys feixuc. Però, què passa amb els centres? El procés de descentralització que hem anat comentant i que esperem que continuï endavant, com afectarà als centres, el seu funcionament i la seva autonomia?

Fins ara, tot i que la competència de manteniment dels centres ha estat i és una competència en mans dels ajuntaments, pel fet de no anar acompanyada de capacitat substantiva d'influència sobre l'activitat educativa dels centres ha estat vista més com una càrrega que com una competència de govern. En el context de canvi que comentem, el manteniment dels centres pot ser vist com una conseqüència natural del compromís educatiu dels governs locals i dels territoris en la defensa de la qualitat del sistema educatiu públic. D'altra banda, caldrà analitzar la capacitat de les autoritats territorials educatives que es puguin anar configurant, per assumir competències en temes com adequació d'horaris, intervenció en la configuració dels equips de direcció dels centres, o fins i tot en l'assignació del personal als centres. De fet, la nova llei estatal, inclou la idea que un «centre escolar» pot estar format per diverses unitats i, per tant, obre la porta a configuracions específiques de cicles, o bé a la mobilitat del personal entre aquestes diverses unitats.

No es tracta de restringir l'autonomia del centre (que té clares repercussions en la qualitat del servei educatiu), sinó de reforçar els aspectes de responsabilitat compartida sobre les problemàtiques conjuntes de l'entorn social i educatiu en el qual actua el centre. Per tant, entenc que seria un error contraposar descentralització i autonomia dels centres. És evident que molts cops, la llunyania dels nuclis de decisió del sistema pot haver generat una doble conseqüència: la queixa que es fan coses sense comptar amb els centres, però al mateix temps es gaudeix d'una certa discrecionalitat que la llunyania genera. Una proximitat més gran entre òrgans de decisió i centres afavorirà, si es fa de manera concertada i proactiva, millores evidents en la gestió dels assumptes, però també augmentarà la sensació de control. Amb tot, les experiències internacionals més significatives i potents ens diuen que tot plegat va en la bona direcció. El punt més preocupant pot ser que es generin diferències significatives entre territoris, i de fet aquesta és una de les principals crítiques als processos de descentralització. Però entenc que el que cal és redistribuir funcions, donar més protagonisme als territoris i a la coordinació entre municipis i serveis territorials per a la planificació i gestió educativa en aquell entorn, i la Generalitat i els seus serveis centrals ocupar-se més en tasques de redistribució de recursos i millora de la informació del sistema i la seva capacitat d'avaluació i autoaprenentatge.

Reflexió sobre dos models d'autonomia escolar: l'un, el model neoliberal o mercantilista, que concep el sistema educatiu com el mercat de l'educació convertint-la en eina clau per competir, i l'altre, el model social, que, en principi, consolida la democràcia escolar.

Autonomia enganyosa

**Luis Gómez
Llorente**

El mot *autonomia* és summament seductor i d'aquí li ve la perillositat i el risc que, amb el seu pretext, es difongui una ideologia i s'estableixi una normativa que, de fet, portin a un resultat ben contrari: al segrestament de la veritable independència pedagògica dels docents, en benefici del poder patronal en l'ensenyament concertat, i del poder creixent dels directors en l'escola pública. Vegem-ne el com i el perquè.

La seducció del mot

Autonomia significa capacitat autonormativa (*auto-nomos*) i, per tant autogovern, cosa que implica una llibertat més gran. Pertany, a més, a un camp semàntic igualment atractiu: autonomia moral; autonomia política; autodeterminació. Tot plegat evoca la idea d'emanipació i el sentiment d'independència.

Encara més, en certa manera, tot el procés de l'educació dels infants i dels joves no té cap més sentit que el de capacitar-los perquè siguin éssers moralment i socialment autònoms; és a dir, capaços intel·lectualment i materialment d'exercir amb plenitud la seva llibertat.

Com no s'ha de veure, doncs, amb la màxima simpatia tot allò que fa referència a l'autonomia, i –en el nostre cas– a l'autonomia escolar?

Més encara: quan els últims anys del franquisme els professors joves engiponàvem l'Alternativa Democrática para l'Enseñanza (concebuda com a alternativa a la Llei Villar de 1970), tant des de l'Escola d'Estiu, promoguda pel col·lectiu Rosa Sensat, de Catalunya, com des del Colegio de Licenciados, de Madrid, vam incloure el concepte d'autonomia escolar com una de les claus de la reforma que imaginàvem. Però alerta!, que s'entengui bé: allò que propugnàvem era l'*autonomia de la comunitat escolar*, com també l'autonomia del sistema, i d'aquí ve que concebéssim els consells escolars com a òrgans col·lectius que administressin o gestionessin l'autogovern de l'escola.

És a dir, nosaltres afirmàvem l'autonomia davant el llavors omnipotent dirigisme governamental, davant l'autoritarisme dels directors nomenats per l'Administració, i davant el poder patronal dels centres privats. D'aquí ve, també, que consideréssim com un requisit irrenunciable de l'escola pública l'elecció democràtica del director, i que concebéssim la direcció del centre como una funció presidencial i executiva de les directrius adoptades i assumides col·lectivament.

Res no hem oblidat de tot això. Ben al contrari, perquè ho recordem bé és la causa per la qual en l'actualitat ens adonem, amb una certa inquietud, que es torna a parlar molt d'autonomia escolar, però girant d'una manera perillosa el significat d'aquesta aspiració.

Ens hauria de fer sospitar el fet que els qui propugnen avui amb més força el principi de l'autonomia escolar siguin, per una banda, la patronal dels centres privats i concertats, i per l'altra, aquells elements del sector públic que –amb un oblit notori de la participació de la comunitat educativa– tendeixen a configurar un model de gestió basat en la direcció gerencial del centre, transferint progressivament a la direcció facultats com més va més semblants a les que gaudeixen els directors o gerents de l'empresa privada.

Dos models d'autonomia escolar

a) *El model neoliberal*

Si els professors de l'escola pública seguissin amb més atenció els arguments que fa servir l'escola privada i concertada per justificar les seves pretensions, sabrien que des de fa temps no es basen tant a situar la llibertat d'ensenyament en el marc de la llibertat religiosa i del lliure pensament, com en la lliure iniciativa o llibertat d'empresa.

La retòrica clerical resulta a vegades una mica desorientadora per al gran públic, perquè invoca constantment la llibertat dels pares per elegir el tipus d'educació que volen per als seus fills; és a dir, absolutitzen el dret dels pares a elegir un determinat centre i anteposar-lo a qualsevol altre criteri d'interès social. Però, en realitat, la llibertat que reconeixen al pare no va més enllà de la llibertat del consumidor, del qui escull un producte manufacturat, precuinat sense cap intervenció del comprador, entre tots els que s'ofereixen al mercat.

Mai no han cregut en la participació veritable. Van protestar sorollosament davant la LODE, i de llavors ençà han bramat simplement perquè la nova legislació reafirma la presència d'un delegat municipal en els consells escolars dels centres públics i concertats. Mai no acceptarien que la comunitat escolar elegís sense traves el director d'un centre concertat, encara que sigui íntegrament sostingut amb fons públics. De cap manera. La seva missió principal és salvaguardar la integritat pràctica de l'ideari definit unilateralment per la titularitat [per la propietat] del centre.

Tant si la seva finalitat és ideològica (escola concertada), o és l'interès crematístic (escola privada no concertada), la seva estructura és empresarial, i bé que ho fan valer els uns i els altres de cara a la contractació i acomiadament dels professors, en el seu règim laboral, i en l'ordenació de tota l'activitat dels seus centres.

Ara, si prenem com a paradigma organitzatiu de la producció el règim empresarial, l'autonomia consisteix essencialment en la capacitat de l'empresari per definir la seva mercaderia, organitzar la producció, i competir lliurement en el mercat sense interferències de l'Administració.

Diguem-ho clarament: per a l'empresari, autonomia significa el contrari d'intervencionisme estatal. L'àmbit de l'autonomia empresarial és justament l'àmbit de la llibertat *de l'empresari*, del disseny de l'empresa. No és de cap manera autonomia dels treballadors o empleats, ni tampoc dels consumidors.

Que ningú no s'equivoqui: com més autonomia escolar dels centres privats i concertats, més poder patronal. Així de clar. Per això posen ara tant d'èmfasi en la defensa de l'autonomia escolar. Per això reclamen més «autonomia» per configurar el currículum, per seleccionar el seu personal i per seleccionar el seu alumnat, això últim disfressat de «lliure elecció».

Porten fins a l'extrem la lògica mercantilista i afirmen que sense aquesta autonomia empresarial no hi hauria diversificació dels productes, de l'oferta, ni competitivitat, ni en conseqüència lliure elecció del pare-consumidor. És la mateixa lògica que els fa concebre la competitivitat intercentres com a principal recurs per estimular la qualitat, ajustant el producte al gust de la demanda.

Així, doncs, dintre de la concepció neoliberal o mercantilista, que presumeix de concebre el sistema educatiu com el mercat de l'educació, l'autonomia escolar no és res més que autonomia empresarial; eina clau per competir. Aplicada en aquest sentit, la paraula autonomia resulta totalment enganyosa, encobridora de pretensions selectives i elitistes.

Dit això, que cadascú s'ho rumii i sàpiga valorar críticament la direcció en què van certes propostes i certs llenguatges que tracten d'anar-se introduint també en el sector públic, perquè no falten alguns gestors de la cosa pública que consideren molt «modern» oblidar-se d'alguns caràcters bàsics de l'escola pública per tal d'aconseguir escoles eficients aplicant receptes inspirades en la gestió empresarial privada. Podria ser que consolidada l'escola privada com a tal, es tendís a una certa «privatització» de l'escola pública. Blair ha anat descaradament més lluny: ha encomanat la gestió d'una part del sector públic a entitats «beneficodocents» d'índole privada.

b) El model social

Autonomia social o democràtica és aquella que reforça i consolida la democràcia escolar ampliant el poder de decisió de la comunitat educativa; dels seus òrgans col·legiats d'autogovern.

Democràcia escolar és sinònim d'escola participativa, però és això i molt més que això. Perquè escola democràtica, a més a més, és el contrari d'escola selectiva o discriminatòria; escola democràtica és, per tant, aquella que promou la igualtat i compensa, pel que fa a l'educació, les desigualtats d'origen.

Cal recordar aquesta sèrie de principis fonamentals per detectar les condicions i els límits que ha de tenir l'autonomia escolar: en primer terme, les facultats d'autogovern que s'amplien en el règim d'autonomia han de recaure sobre els òrgans col·lectius i/o representatius del centre. En segon lloc, les facultats de decisió encomanades a escala de centre no poden servir per trencar l'homogeneïtat del sistema escolar en el seu conjunt, transformant-se en capacitat d'establir centres privilegiats, en detriment d'aquells altres que s'ocuparien de recollir residualment els més desfavorits amb el fi de garantir mínimament el dret de tothom a l'educació.

Altrament, estariem davant el cavall de Troia amb el qual s'introdueix el dirigisme dels òrgans unipersonals a escala de centre, i la classificació jerarquizada dels col·legis i instituts resultant de la competitivitat inter-centres. Efectes col·laterals indesitjables que es deriven d'una manipulació malintencionada o interessada de l'autonomia escolar.

Per tant, una valoració adequada del règim d'autonomia que es proposi és inseparable del règim de centres que l'acompanyi, i de les mesures que s'adoptin per garantir l'homogeneïtat del sistema en conjunt. La qüestió és saber *a qui* es concedeix més autonomia, i *per a què*.

Si l'autonomia serveix per potenciar les facultats del consell escolar, del claustre, dels departaments, i dels altres òrgans de coordinació didàctica; si l'autonomia serveix per agilitar l'administració dels recursos humans i materials de què disposa el centre; si l'autonomia ser-



veix per resoldre més ràpidament i amb més eficàcia els conflictes de convivència, i si a més ens serveix per reimpulsar l'autoformació, la investigació, el treball en equip, i la raonable experimentació pedagògica, benvinguda sigui, sens dubte.

Dubtes més grossos ens hauria de suscitar el possible ús desviat que es pot fer de l'autonomia de cara a la concreta configuració del currículum. És indubtable la necessitat que els centres gaudeixin d'àmplia autonomia per adaptar els seus ensenyaments a les característiques sociològiques de l'entorn i del seu alumnat, dintre dels límits que autoritza una legislació flexible. Però algú ha de supervisar i vigilar que a l'empara d'aquestes facultats no es tendeixi a establir indirectament un règim d'ensenyament, i/o un *ethos* de comportaments solament assequible a una minoria, o bé exclouent dels menys capacitats.

És forçós reconèixer que amb alguns decrets de la LOGSE es van cometre nefastos errors en imposar una forçada integració absolutament indiscriminada *a l'aula*. Però ja llavors vam dir alguns que si no es caminava cap a una prudent atenció a la diversitat *en el centre*, es desembocaria *de facto* en una segregació de l'alumnat *entre diversos centres* com de fet, lamentablement, ha passat a certes zones del país. D'aquí ve que quan es va parlar d'itineraris a l'ESO, alguns

78 Una autonomia per l'equitat

vam dir que podien ser vàlids sempre que tots fossin de qualitat, i molt especialment que tots els itineraris s'impartissin en tots els centres sostinguts amb fons públics. Hauria resultat intolerable que amb el pretext de l'«autonomia», cada centre hagués implantat només els itineraris preconcebuts a la mesura i conveniència d'una certa clientela.

Per tant, l'autonomia escolar, bona en principi, deixa de ser-ho quan es traspassen els límits que marca l'interès social, i algú ha de ser el garant de l'interès social davant l'egoisme dels individus i de les petites col·lectivitats benestants, i aquest algú no és altre que el poder públic, tant si s'anomena Municipi, Govern autonòmic, o Estat.

És perfectament natural i fins i tot legítim que els progenitors prefereixin per als seus fills la més exquisida educació possible, i és inevitable, tot i que no tan legítim, que cada centre vulgui tenir l'alumnat més selecte i obtenir els resultats més brillants. Tant una cosa com l'altra s'aconsegueix fàcilment mitjançant la selecció de l'elit. Precisament, allò que no ha de fer l'escola pública, ni s'ha de tolerar que ho faci cap escola sostinguda amb fons públics.

Hi ha d'haver, per tant, un poder moderador de l'autonomia que imposi una planificació i unes condicions universals; un poder que harmonitzi la «lliure elecció» amb l'interès social; un poder que distribueixi els recursos de l'Estat, és a dir, de la societat, amb objectius socials de caràcter compensatori; un poder que sàpiga valorar com un èxit tan important com els resultats brillants la integració i la recuperació o reintegració dels marginals. Davant d'aquests objectius prioritaris, no hi escau invocar cap excepció que esgrimeixi perversament el concepte d'autonomia. Cap individu, i cap col·lectivitat educativa, no són legítimament lliures per organitzar-se en detriment dels interessos generals.

Davant dels qui volen fer de l'autonomia una arma de lluita competitiva, en la creença que d'aquesta manera es millora la qualitat, hem de reafirmar els criteris de planificació i de cooperació. Cooperar és el contrari de competir, i la planificació no és sinó l'expressió material i concreta de la cooperació social.

La precària autonomia del sistema

Per concloure, dues paraules només sobre això, perquè ens enceguem reclamant petites parcel·letes d'autogovern per als centres, mentre que el sistema escolar en el seu conjunt s'està ensorrant servilment als peus dels interessos mercantils hegemònics que regeixen la nostra vida social.

Cada vegada més allò que s'ensenya als centres docents, i les «competències» a què es concedeix més atenció, són les que demana el mercat de treball, com també les que faciliten a curt termini l'èxit social convencional. Tot això en detriment dels sabers clàssics i de la formació humanística.

El lema «aprendre a aprendre» fa estralls en substitució del saber i de l'aprendre a ser. La formació de futurs productors dúctils, savis quasi exclusivament en sabers instrumentals, enamorats de l'última novetat, i hipercompetitius, són el perfil favorit de l'empresariat, i per què no dir-ho, de molts pares també, angoixats pel futur econòmic tan incert que espera als seus fills enfrontats a una societat bojament competitiva i inestable.

Els bisbes, per la part que els toca, diuen que es margina la transcendència, i no els manca certa raó, però cauen un cop darrere l'altre en l'error d'atribuir-ho a la suposada voluntat malèfica d'un govern laïcista. No s'adonen, o fan com si no se n'adonessin, que és tot un sistema economicosocial allò que imposa amb força aclaparadora l'imperi dels valors crematístics, d'allò que s'intercanvia al mercat, d'allò que produeix beneficis comptables, mentre que ni la santedat, ni la mera honradesa secular són valors cotitzables.

Està bé que ens preocupem de l'autonomia dels centres escolars, però ja comença a ser hora que ens plantejem l'autonomia de la institució escolar com a tal, de l'ensenyament com un tot; del sentit i fi de l'educació; de l'escassa realitat que assisteix a les emfàtiques declaracions amb què solen iniciar-se les lleis educatives. Llavors potser ens adonariem que és un plantejament completament miop discutir tant *com ho fem*, alhora que anem perdent cada vegada més autonomia per decidir sobre *allò que fem* i *per a què ho fem*.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat

Llibres

- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Como mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 1999 (Síntesis educación: Didáctica y organización escolar; 2)
- CALERO, Jorge. *La equidad en educación*. Madrid: CIDE: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006
- «Descentralización i autonomia dels centres (secció I)». En: *Conferència Nacional d'Educació. Debat sobre el sistema educatiu català: conclusions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Educació, 2001
Disponible a: <http://www6.gencat.net/cec/04-2001.htm>
[consulta 1 de març de 2007]
- FULLAN, Michael. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002
- GAIRIN SALLAN, Joaquín. *La autonomía institucional*. Barcelona: Praxis, 2004
- Gobierno local y educación: la importancia del territorio y de la comunidad en el papel de la escuela*. Joan Subirats (coord.). Barcelona: Ariel, 2002 (Ariel social)
- LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Paidós, 2004 (Paidós controversias; 1)
- MARCHESI, Álvaro. «La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades». En: *XVIII Semana Monográfica de Educación Santillana (Madrid, 17-21 noviembre 2003)*. Madrid: Santillana, 2003
Disponible a: <http://www.fundacionsantillana.org/espanol/educacion/ponencias.htm> [consulta 1 de març de 2007]

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Xavier Bona, Miquel Àngel Essomba i Ferran Ferrer (coords.). Barcelona: Mediterrània, 2004
- SANTOS GUERRA, Miguel Àngel. *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla, 2003

Articles

- ANTÚNEZ, Serafi. «L'autonomia: requisit per a la innovació en els centres públics i instrument d'ús delicat». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 201 (gener 1996), p. 18-28
- «La autonomía de los centros escolares» [Diversos articles]. En: *Revista de educación*, núm. 333 (enero/abril 2004), p. 7-219
- «La autonomía de los centros» [Diversos articles]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 137 (diciembre 2004), p. 73-76
- «Autonomía escolar» [Diversos articles]. En: *Aula de innovación educativa*, núm. 101 (mayo 2001), p. 73-78
- «La autonomía escolar a debate» [Diversos articles]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (novembre 2006), p. 90-108
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. «La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas». En: *Revista de educación*, núm. 333 (enero/abril 2004), p. 91-116
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRAN FERRER. «Política educativa e igualdad de oportunidades: una aportación desde Cataluña». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 344 (marzo 2005), p. 82-87.
- «Democracia: educación y participación en las instituciones educativas» [Monogràfic]. A: *Kikiriki*, núm. 55-56 (diciembre 1999/mayo 2000), p. 35-122
- DOMÈNECH FRANCESCH, Joan. «Controvèrsies a l'entorn de l'autonomia educativa». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 318 (octubre 2005), p. 75-79
- ENGUITA, Mariano. «¿Es pública la escuela pública?». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 284 (octubre 1999), p. 76-81
- ESTRUCH TOBELLA, Joan. «La autonomía escolar ¿para qué?». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (noviembre 2006), p. 104-108
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. «L'autonomia dels centres». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 286-287 (juliol/agost 2002), p. 45-50
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. «Cambio de cultura y organizaciones que aprenden». En: *Educación*, núm. 27, 2000, p. 31-85
- «La gestió de la qualitat educativa» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 420 (maig 2005), p. 6-24
- GÓMEZ LLORENTE, Luis. «El riesgo de la privatización encubierta». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (noviembre 2006), p. 92-97

82 Una autonomia per l'equitat

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco. «Pieza clave, en un contexto de complejidad».

En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (noviembre 2006), p. 98-103

MEURET, Denis. «La autonomía de los centros escolares y su regulación».

En: *Revista de Educación*, núm. 333 (enero-abril 2004), p. 11-40

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. «Política de estándares para controlar los centros». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321 (febrero 2003), p. 77-82.

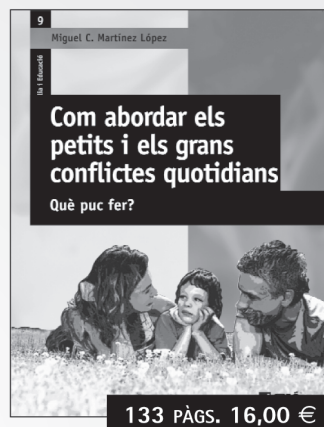
VIVANCOS CHACORI, Eva M. «Autonomía de centros». En: *Guix, elements d'acció educativa*, núm. 236-237 (juliol/agost 1997), p. 13-16

COM ABORDAR ELS PETITS I ELS GRANS CONFLICTES QUOTIDIANES

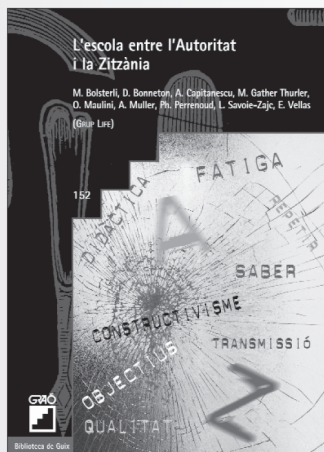
Què puc fer?

MIGUEL C. MARTÍNEZ LÓPEZ

Existeixen diverses raons per llegir aquest llibre: una, que has de ser mare o pare i vols fer-ho bé des del principi; una altra, és que tens problemes amb el comportament d'un fill que es podria qualificar de desobedient, reptador, capritxós, ploraner o insuportable... Hi ha més raons per llegir aquest llibre i per a qualsevol et resultarà útil. En favor seu podem dir que intenta unir teoria i pràctica. D'una banda, es basa en un conjunt d'investigacions relacionades amb la intel·ligència emocional i, de l'altra, recull una llarga i estreta experiència de contacte amb els nens. Llegir aquest llibre t'anirà bé (encara que el comportament del teu fill i la teva relació amb ell siguin bones).



L'ESCOLA ENTRE L'AUTORITAT I LA ZITZÀNIA



M. BOLSTERLI, D. BONNETON, A. CAPITANESCU,
M. GATHER THURLER, O. MAULINI, A. MULLER,
PH. PERRENOUD, L. SAVOIE-ZAJC, E. VELLAS, (GRUP LIFE)

Enmig de la polèmica entre innovadors i reformistes, l'escola és objecte d'enfrontaments intensos. Els «antipedagogs» denuncien les reformes. Tenen dret a fer-ho. Però això no vol dir que no ens dolgui profundament que el seu conservadorisme ni tan sols tingui en compte els coneixements procedents dels moviments pedagògics i de la investigació en educació. El fet d'afirmar que n'hi ha prou de basar la transmissió de coneixements en un domini de les disciplines i una autoritat ferma, demostra un menyspreu absolut de la realitat.

132 PÀGS. 12,00 €

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A WWW.GRAO.COM



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64

graoeditorial@grao.com

Experiència amb alumnes de 2n d'ESO amb l'objectiu de trobar un sistema més atractiu i eficaç que encoratgi els alumnes a escriure incorporant l'ús de les TIC.

Un altre cop escriure? ...Un altre cop corregir?

Mercè Canals Palau

Una proposta que incorpora l'ús de les TIC en el procés de millora de l'expressió escrita

Aquesta experiència, fruit de la inquietud per trobar un sistema més atractiu i eficaç, i de l'impuls que em donaren els cursos de formació,¹ es portà a terme el curs passat amb alumnes de 2n d'ESO, bàsicament castellanoparlants.

Més d'un cop he pensat que alguns... o molts dels meus alumnes escriuen textos poc elaborats, poc lògics i, en definitiva, poc atractius per a qualsevol lector, sense comptar amb les faltes que hi apareixen ara sí ara també. Escriuen sovint amb desgana, és cert, però haig d'admetre que a mi no

1. *Formació en la pràctica reflexiva per al professorat de llengua. Llegir i escriure a l'ESO. Ús didàctic de la xarxa telemàtica Internet.*



em fa cap il·lusió corregir, més aviat m'avorreix força. El contingut dels textos que fan no em desperta gaire interès i, si hi afegim que la relació entre l'esforç que hi dedico i la millora en l'expressió no és proporcional, la correcció acaba convertint-se en una feina més de les que cal fer. I com aquell qui no vol és final de curs i m'adono que els alumnes han escrit menys del que caldria.

Amb aquesta situació tan poc engrescadora cal pensar un sistema diferent que ens encoratgi tots plegats a escriure.

Escrivim amb un processador de text

El primer repte és que no els faci mandra escriure, així que deixem el paper i el

llapis i ens n'anem a l'aula d'informàtica. Tenim una part de la mandra vençuda. Si vull que l'activitat els resulti mínimament engrescadora, per què no redactar directament amb un processador de text? Té molts avantatges: els resulta més atractiu, el corrector dóna solució a alguns errors mecànics, poden modificar el text per millorar-lo sense haver de tornar-lo a escriure (és comprensible que els faci tanta mandra!), escriuen textos més llargs sense tant d'esforç i, per acabar, adquireixen habilitat en l'ús del processador de textos, el qual deixa de ser un objectiu per passar a ser una eina d'aprenentatge. De dificultats, també n'hi ha, i cal conèixer-les.²

El següent repte és evitar allò que he

2. Vegeu annex.

sentit més d'una vegada: «profe, jo no sé què dir». Si vull que els alumnes tinguin ganes d'explicar o d'opinar, han d'escriure sobre temes als quals se sentin lligats, com un diàleg d'una situació familiar en què siguin un dels personatges, alguna història de la seva infantesa, un text argumentatiu d'un tema discutit a classe, la recepta d'un plat de cuina que fan a casa, etc.

Facilitem la seva autonomia

Un cop animats a escriure, cal que vegin molt clar què s'ha de fer i com. Per tant, abans d'anar a l'aula d'informàtica hem d'haver estudiat, en les activitats habituals de classe, els recursos lingüístics que hauran de fer servir. Per exemple, per redactar un diàleg, el narrador, els temps verbals, l'ús dels guions i d'alguns pronoms febles. Amb les eines adequades, els escrits que fan són de més qualitat i, al mateix temps, allò que fan a classe deixa de ser un objectiu a estudiar per convertir-se en una eina útil per escriure.

Ja som a l'aula d'ordinadors. Ara el que cal evitar és que l'estona passi amb contínues explicacions mentre ells toquen totes les tecles inimaginables de l'ordinador. Per aquest motiu, les instruccions són bàsicament escrites. Poden presentar-les en paper o bé utilitzar un altre recurs informàtic: la presentació amb diapositives, el conjunt de les quals mostra, de manera molt pautada i clara, els passos a seguir per escriure el text. Té més d'un avantatge: és molt visual, pot ser molt completa i incorpora exemples per tal que la informació que rebí l'alumne sigui molt detallada. Un pic hi

han accedit, poden mantenir-la oberta juntament amb el document de text i consultar-la cada vegada que els calgui.

Millorem el text

En aquest moment ja van escrivint de manera prou autònoma; puc, doncs, ajudar-los individualment just en el moment en què estan creant el seu text. Com que el corrector redueix els errors ortogràfics, em centro en allò que em sembla realment important: que els textos siguin lògics, ben coherents i clars. Si haguessin escrit el text a mà, haurien de tornar-lo a escriure per incorporar-hi les modificacions que calgués i, si això no fos prou, hi apareixerien com per art de màgia noves faltes; ara, en canvi, amb un esforç mínim, poden modificar el que convingui sense alterar-ne la resta. La redacció pot ser vista, doncs, com un procés de millora del text i no com un final, cosa que permet que alguns dels alumnes que acostumen a valorar poc la producció pròpia agafin una mica més d'empenta i s'atreveixin a explicar coses més interessants i a fer, doncs, textos més complets.

En acabar l'activitat, els alumnes guarden el text en format informàtic per a possibles modificacions i en fan una còpia en paper, la qual em lliuren. Ara és el moment de fer una lectura més atenta per tal de valorar allò que tenen de positiu i fer propostes de millora, si cal. Són textos que ja conec, més ben construïts, amb menys errades, amb una presentació adequada i, per primera vegada en força temps, tinc ganes de llegir-me'ls. La majoria no són aquelles redaccions curtes i avorrides, sinó

que són una mica més treballades, més llargues i amb més contingut. En definitiva, més ben fetes. I hi ha un punt de curiositat per saber realment com són i què pensen...

Annex: Amb l'ordinador sí, però no sempre és fàcil

Treballar amb un processador de textos té molts avantatges, però solen aparèixer dificultats i va bé conèixer-les. Les aules no solen estar dotades d'ordinadors suficients, si és que n'hi ha cap, i anar a l'aula d'ordinadors no és sempre fàcil perquè les condicions no solen ser les més adequades per treballar (nombre i estat dels ordinadors, disponibilitat, etc.). Per aquest motiu cal tenir en compte algunes qüestions pràctiques.

Seria ideal que hi hagués un ordinador per alumne/a. Si no és possible, una part de la classe pot fer una altra activitat.

S'han d'evitar llargues explicacions mentre els alumnes són davant de l'ordinador, perquè la probabilitat que ens escoltin és més aviat baixa. El més probable és que remenin teclats, connectors i disqueteres, i que entrin a qualsevol pàgina web amb una velocitat vertiginosa. Si el domini del processador és insuficient, es poden tenir a punt fitxes senzilles amb instruccions de com subratllar, seleccionar, gravar, etc.

És millor imprimir el text a la mateixa aula d'informàtica, perquè, cosa sorprenent, a les impressores de casa dels alumnes, si funcionen, s'acaba la tinta més sovint del que caldria.

No tots els alumnes van al mateix ritme ni tenen les mateixes dificultats, així que va bé tenir una altra activitat a punt per als qui han acabat.

Per modificar el text fora de classe (si no tenen ordinador a casa) és útil que disposin d'alguna hora a la setmana per anar a l'aula d'ordinadors del centre de manera individual.

Per treballar el text a casa, se'l poden enviar per e-mail o bé gravar-lo en un disquet o en un llapis. Per fer-ho al centre, només cal guardar-lo en una unitat del disc dur a la qual es pugui accedir des dels altres ordinadors del centre.

És útil fer servir el correu temporal de l'*edu365*, a través del qual es poden enviar els textos per revisar-los a casa o a l'institut. Es demana a començament de curs per a cadascun dels alumnes del grup i és vàlid durant el curs escolar.

Tot i que la major part del treball es fa amb el processador de textos, les versions que lliuren són en paper, perquè és més ràpid escriure-hi les anotacions.

Hi ha certes dificultats tècniques que se'ns poden presentar: un ordinador que no funciona; un ratolí que tampoc va bé; un cable que desconnecten volent o sense voler; uns quants ordinadors des dels quals no es pot imprimir; disqueteres trencades; alumnes que no poden obrir el disquet on han gravat el seu text; alumnes sense ordinador, tinta, impressora o qualsevol altra cosa. Millor agafar-s'ho amb calma!

Partint de la realitat que la separació de pare i mare és un fet cada cop més freqüent, l'autor presenta un material d'interès per a les famílies i els professionals de l'educació perquè ajudi els involucrats en el complex procés del trencament familiar.

Amb qui toca aquest cap de setmana

Vicenç Arnaiz Sancho
arnaiz@cop.es

Prendre consciència de la realitat passa també per saber-ne les dimensions quantitatives. Per açò vam voler tenir informació precisa de quants infants hi havia a Menorca que tinguessin el pare i la mare separats: casi un 10 % al final de l'educació infantil (dos o tres per classe). I el que també és significatiu: cada any, durant tota l'etapa infantil, un 1,4 % de les criatures escolaritzades viu el procés de la separació de les famílies.

Per tant no es tractava d'un fet aïllat. I sobretot: és una dinàmica en creixement que en cinc anys s'ha duplicat. De la incidència a la vida escolar i ritmes d'aprenentatge... ja ni en parlem. No la podíem viure com a incidents i calia ordenar una estratègia rica de recursos de tot ordre i amb criteris clars. N'exposaré algunes.

1. Maleta per parlar de les separacions

Consisteix en un recull bibliogràfic d'una vintena de volums d'interès per a les famílies i els ensenyants, així com contes amb referències directes a la temàtica.

Hi ha títols que tenen a veure amb els processos afectius que solen viure els infants de diferents edats en aquestes circumstàncies, d'altres suggereixen com comunicar als fills la decisió de la separació i com ajudar-los a transitar cap a la nova situació, d'altres donen referències per afrontar els processos de les famílies reconstruïdes (aquelles que resulten de la unió d'adults amb fills que procedeixen de relacions anteriors), altres que fan evidents els sentiments i emocions que solen aflorar...

Els contes adreçats als infants reprodueixen la vida de famílies en les quals no conviuen els progenitors. Tots coincideixen en un abordatge normalitzat, desculpabilitzador i en unes propostes assumibles per la majoria.

La «maleta per parlar de les separacions» és a tots els centres d'infantil i biblioteques públiques. Resta a disposició tant dels ensenyants com dels pares i mares.

2. Protocol en relació amb les famílies separades

Hem proposat als centres una sèrie de mesures «automàtiques» en la relació entre els centres i les famílies separades. Són

mesures que conviden a tenir en compte la seva existència i miren d'apaivagar els efectes negatius que acostuma a tenir aquesta situació en la relació entre centres i famílies.

Es proposa que tots els documents informatius que es distribueixen als centres es facin per duplicat en el cas dels pares i mares separats, tret que explicitin que no cal o que hi hagi una ordre judicial que limiti la pàtria potestat a un dels progenitors. L'objectiu és evidenciar als dos progenitors que els tenim en compte per igual i n'esperem la implicació. Havíem constatat repetidament que la informació no circulava entre ells per mor dels conflictes que *els separen*.

A les reunions i entrevistes són convidats explícitament i directament tots dos progenitors pel mateix motiu. I si inicialment algú temia que esclatessin els conflictes en aquestes situacions, l'experiència s'ha decantat a favor dels qui confiàvem en una actitud continguda

El resultat ha tingut a veure amb una millora de la relació amb els centres. Sovint aquell progenitor que es mantenia més distant en la relació amb el centre mentre «estaven casats» augmenta els contactes.

3. Posar el cas sobre la taula

És cert que a ningú no li agrada parlar del dolor i també és cert que sovint és complicat acollir i permetre que el sofriment s'evidenciï. Tanmateix el llenguatge és allò que permet «dir-se» als altres i dient-

90 Models familiars

nos ens entenem i ens contenim nosaltres mateixos.

Una de les dificultats dels ensenyants per «escoltar» per boca dels infants l'esclat dels conflictes familiars és el «no saber què dir-li».

L'ensenyant necessita una formació que li permeti d'ubicar-se d'una manera ajustada i sobretot entendre que l'infant no n'espera cap paraula miraculosa que «curi» el problema, sinó que vol ser escoltat per així «dir-se», perquè el silenci en aquestes circumstàncies sol ser sinònim de culpabilització.

És essencial que els infants en puguin parlar, perquè perceben que el seu mestre no té por del tema ni, sobretot, del seu dolor.

I tots sabem que «parlar», a infantil, vol dir també dibuixar, representar, escoltar la seva vivència amb la veu d'un altre...

4. Tallers de pares i mares separats

Quan pares i mares se separen, en el millors dels casos no solen trobar més ajudes que les dels seus amics i familiars. I en l'àmbit professional solen recórrer als advocats, que són qui els ajuda a pledejar. Tanmateix, a aquestes famílies, els cal ajustar la seva dinàmica a una nova situació, i molt complexa a més de dolorosa.

Agraeixen poder-se trobar periòdica-

ment amb altres famílies que, en circumstàncies semblants, cerquen també recursos. La condició per participar en els tallers és que pare i mare hi assisteixin.

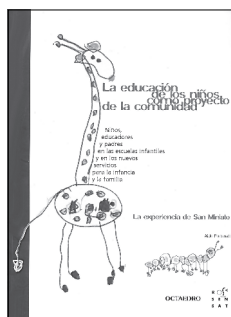
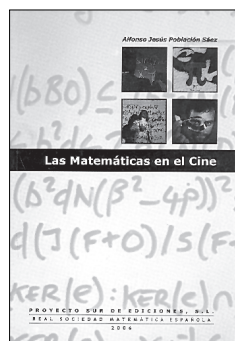
No totes les dificultats que han de resoldre tenen a veure amb el seu dolor i conflicte. Part de les dificultats tenen relació amb la manera com s'ha d'abordar l'organització de la vida i les relacions amb les noves circumstàncies, amb l'establiment de criteris educatius malgrat allò que els separa, amb la previsió i evitació de les «trampes» que els infants també els posen.

Veure's i escoltar-se veient i escoltant altres semblants els aporta perspectives creatives, equilibrants i encoratjadores.

Els infants també hi «surten guanyant», perquè en equilibrar-se la relació entre els seus progenitors ells queden fora del conflicte.

El pare i la mare aprenen que cal evitar que els seus fills siguin còmplices o jutges i açò evita que els fills sofreixin per haver de repartir el seu amor i que tinguin por d'ofendre un dels dos pares o suscitar-li gelosia perquè és freqüent que els fills de pares separats no puguin parlar lliurement de com s'ho passen de bé quan estan amb l'altre pare.

Aquestes mesures serveixen, entre d'altres, o intentam que serveixin, perquè els adults i els infants involucrats en el complex procés del trencament familiar trobin eines que els ajudin a mantenir-se ordenats i, per tant, lúcids.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ALBERO ANDRÉS, Magdalena. *La mirada adolescent: violència, sexe i televisió*. Barcelona: Octaedro, 2006

BOSCH CUSÍ, Joan. *Quince años de las escuelas Ribas*. Barcelona: Ploion, 2006

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2005 (Género y cultura; 11)

CALLÍS I FRANCO, Josep (coord.). *Una dècada de Premis Institucionals (1993-2003)*. Barcelona: Associació «Mestres 68» i Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007

Extracte de l'índex:

Escola Normal de Girona; Fundació Astrid-21; Fundació Autisme Mas Casadevall; Escola d'Educació Especial Palau; Escola Daleki (Nepal). Fundació Vicky Sherpa Eduqual; Escola d'Adults de Salt; La Bressola; Escola Samba Kubally; Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEPSCFA); Secretariat d'Escola Rural de Catalunya

CARBONELL, Jaume; TORT, Antoni. *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata, 2006 (Razones y propuestas educativas; 14)

Extracte de l'índex:

La agenda educativa: ¿cómo se construye la información?; La pedagogía: ¿una ciencia oculta?; Las reformas educativas: lo que se discute y lo que se olvida; Infancias: del abuso a la sobreprotección; La adolescencia: ¿dónde está el problema?; El profesorado: el malestar y otros tópicos de una profesión cambiante; Los otros mensajes educativos. El lugar de la publicidad

FORNER QUIXAL, Rosa M. *Laura Masip i Bracons: la passió per l'ensenyament i el llenguatge*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona: Institut d'Educació: Abadia de Montserrat, 2006 (Leonor Serrano i Pablo). Premi Leonor Serrano d'Història de l'Educació 2006

FORTUNATI, Aldo. *La educación de los niños como proyecto de la comunidad: niños,*

- educadores y padres en las escuelas infantiles y en los nuevos servicios para la infancia y la familia: la experiencia de San Miniato*. Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2007
- GARCÍA SALOMON, Montserrat. *Els paranys de l'amor: materials per treballar la prevenció de relacions abusives amb adolescents i joves*. Barcelona: Octaedro: Espais per a la Igualtat, 2006
- La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*. Marta Castañer (coord.). Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Tàndem; 233)
 Extracte de l'índex:
 La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela; El cuerpo que nos venden: sobre la publicidad y los estereotipos corporales relacionados con la actividad física; Imágenes del cuerpo: sociedad, cultura y modelos corporales; La corporalidad en las artes escénicas
- LORENTE, Joaquín. *Publicidad en Cataluña: 80 años de asociacionismo profesional*. Prólogo de Enric Satué. Barcelona: Col·legi de Publicitaris i Relacions Públiques de Catalunya, 2006
- Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Xavier Úcar, Asun Llena Berñe (coords.). Barcelona: Graó, 2006 (Acción comunitaria; 1)
 Extracte de l'índex:
 Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios e interprofesionales; Acción comunitaria desde la psicología social; Acción comunitaria para la salud; Educación escolar y acción comunitaria; La educación social en la acción comunitaria
- MOLINA GARCÍA, Santiago. *La escolarización obligatoria en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla, 2007 (Aula Abierta)
 Extracte de l'índex:
 Escuela y sociedad: papel de la escuela en las sociedades de capitalismo avanzado; La escuela por dentro. Análisis de los significados; Modelos alternativos de escolarización: la pedagogía crítica y el discurso reformista educativo, la escuela virtual e interactiva; Consejos para los alumnos a modo de vacuna incruenta
- PAENZA, Adrián. *Matemática..., ¿estás ahí?: sobre números, personajes, problemas y curiosidades*. Barcelona: RBA, 2006
- PÉREZ ALONSO-GETA, Petra M^a. *El brillante aprendiz: antropología de la educación*. Madrid: Ariel, 2007
 Extracte de l'índex:
 La educación como proceso de desarrollo humano; Educación, identidad y multiculturalidad; Los precursores de la antropología de la educación; La aparición histórica de la antropología de la educación; Propuestas de investigación en antropología de la educación
- POBLACIÓN SÁEZ, Alfonso Jesús. *Las matemáticas en el cine*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones: Real Sociedad Matemática Española, 2006
- SEOANE, José B. *El placer y la norma: genealogía de la educación sexual en la España contemporánea. Orígenes (1800-1920)*. Barcelona: Octaedro, 2006 (Educación, historia y crítica)

Cartellera

CONGRÉS

2n Congrés «Perspectives de l'educació en el lleure»

Barcelona, 20 i 21 d'abril de 2007

Organitza: Fundació Pere Tarrés

Informació i inscripcions:

<http://www.peretarres.org/congreslleure>

JORNADES

IV Jornada sobre la història de la ciència i l'ensenyament

«Antoni Quintana Marí»

Barcelona, 16 i 17 de novembre de 2007

La Societat Catalana d'Història de la Ciència i de la Tècnica convoca aquesta quarta Jornada per debatre la problemàtica entorn a les relacions entre la història de la ciència i l'ensenyament. Es pretén afavorir la comunicació i la col·laboració entre professors i historiadors de la ciència i conèixer contribucions i experiències sobre l'aplicació de la història de la ciència en l'ensenyament.

Lloc: Residència d'investigadors (Generalitat de Catalunya-CSIC)

C/. Hospital, 64 • 08001 Barcelona

Informació: Secretaria de la SCHCT

Tel.: 93 324 85 81 (Montserrat Camps)

A/e: schct@iec.cat