

El professorat de Catalunya

FRANCESC PEDRÓ
(DIRECTOR)



El professorat de Catalunya

*FRANCESC PEDRÓ (DIRECTOR), TERESA LLORET,
SALVADOR CARRASCO, RAMON PLANDIURA,
JOSEP MARIA MOMINÓ I JULIO MENESES*

El professorat de Catalunya

*FRANCESC PEDRÓ (DIRECTOR), TERESA LLORET,
SALVADOR CARRASCO, RAMON PLANDIURA,
JOSEP MARIA MOMINÓ I JULIO MENESES*

La col·lecció *Polítiques* és la principal col·lecció de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen aquelles investigacions que han estat encarregades i que es consideren més rellevants pel seu interès social i polític. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic, resta rigorosament prohibida sense l'autorització dels propietaris del *copyright*, i estarà sotmesa a les sancions establertes a la llei.

Primera edició: gener de 2008

© Fundació Jaume Bofill, 2008
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

© d'aquesta edició: Editorial Mediterrània, S. L.
Guillem Tell, 15, entl. 1a
08006 Barcelona
Tel. 93 218 34 58 – Fax 93 237 22 10
editorial@editorialmediterrania.cat
www.editorialmediterrania.cat

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-8334-881-9
DL: B-4.242-2008

Impressió: Romanyà Valls, Capellades (Anoia)
Imprès a Catalunya – *Printed in Catalonia*

Índex

PRESENTACIÓ	11
1. INTRODUCCIÓ	17
2. PERSPECTIVA HISTÒRICA	29
La situació del professorat de l'ensenyament obligatori i la reforma educativa dels anys setanta del segle xx	31
· La situació del sistema educatiu	32
· La situació laboral del professorat	33
De la Constitució a la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE)	35
· El professorat i el procés d'implantació de la LOGSE a Catalunya	40
La LOE i el Pacte Nacional per a l'Educació	47
· La situació a Catalunya	50
A tall de conclusió	53
3. UNA APROXIMACIÓ AL MARC REGULADOR DEL PROFESSORAT	57
L'educació no universitària i els seus professionals	59
· Els altres professionals	59
· El professorat	60
· Els canvis en el dret del treball, el professorat i els altres professionals	61
· Els canvis en la funció pública i el professorat no universitari	62
L'ensenyament públic no universitari i el seu professorat	64
· Un model de funció pública per a un model de titularitat	64
· La intervenció de l'Estat	65
· Les especificitats de la funció pública docent	67
· La funció pública docent a les lleis de l'Estat	70
· Importància i relativitat d'alguns elements de canvi	72
El professorat de l'escola privada, particularment la concertada	74
· Els centres concertats	74
· El professorat dels centres concertats	75
Professorat concertat <i>versus</i> professorat públic	77

4. LA COMPOSICIÓ DEMOGRÀFICA I SOCIAL DEL PROFESSORAT	81
Introducció: quants mestres hi ha?	83
Origen i llengua	84
Evolució recent de la plantilla	85
Edat i sexe	88
Mobilitat: on viu i treballa el professorat	99
5. LA FORMACIÓ INICIAL I PERMANENT	103
L'estat de l'art	105
La centralitat de la formació en la professió docent	107
La formació inicial	111
· L'accés i la durada de la formació inicial	111
· Titulacions inicials del professorat a Catalunya	114
· L'estoc de futurs docents	117
· La discussió sobre els models	119
· El currículum de la formació inicial	121
· Pràctiques en centres docents i qualificació en el lloc de treball	125
La formació permanent	127
· Una perspectiva comparativa	129
· Oferta a Catalunya	132
· Participació	136
Valoració	141
6. L'ESTATUT DE LA PROFESSIÓ DOCENT	145
El balanç entre empleats públics i privats a Catalunya	147
La qüestió de l'interinatge	148
L'antiguitat	153
La sindicació	155
7. EL RECLUTAMENT	157
8. LES CONDICIONS LABORALS	169
La bondat de les condicions laborals	171

El problema de la carrera professional docent	173
Les condicions reals de l'exercici professional	175
· Ràtios i grandària de les classes	176
· Hores de contacte	184
· Personal de suport	186
9. LES RETRIBUCIONS	189
Els salaris mitjans	192
Carrera professional i progressió salarial	197
Pèrdua del poder adquisitiu	202
Quant costa una hora de classe?	202
Percepció del professorat sobre les condicions salarials	204
10. LA PERCEPCIÓ DELS DOCENTS	209
Exigències al professorat	211
La satisfacció	214
· Satisfacció amb l'activitat docent a l'aula	218
· Satisfacció amb les condicions materials per a la docència	220
· Satisfacció amb la gestió i l'organització	221
· Satisfacció amb l'organització del temps laboral	222
· Satisfacció amb l'estabilitat laboral	224
· Satisfacció amb les possibilitats de desenvolupament professional	225
· Recopilació: el que dóna més i menys satisfacció al professorat	226
· Diferencials de satisfacció	230
El present i el futur	235
· Valoració de la situació actual	239
· El propi futur	240
· El present de la professió i del sistema	242
· El futur de la professió i del sistema	244
· La consideració social de la professió	246
Els determinants de la satisfacció i de la confiança en el futur	249
Consideracions finals	251

11. CONCLUSIONS I RECOMANACIONS	255
Conclusions	257
Recomanacions	261
ANNEX METODOLÒGIC. ENQUESTA SOBRE SATISFACCIÓ LABORAL DEL PROFESSORAT DE CATALUNYA	267
BIBLIOGRAFIA	289

Presentació

Abordar una anàlisi de la situació del professorat a Catalunya, sobre la base de la seva realitat professional i les seves condicions laborals, és d'una gran importància tant pel disseny futur de les polítiques educatives com també per ajudar a objectivitzar i fonamentar el debat social sobre l'educació. Estem parlant d'un col·lectiu que supera ja les 80.000 persones (curs 2007-2008) i que té com a missió principal conduir a bon port l'aprenentatge de tots els infants i joves de la nostra societat. Una anàlisi d'aquestes característiques no havia estat feta fins ara en el nostre país. Això confereix a aquesta recerca una més gran rellevància de la que per ella mateixa ja tindria. De fet, ja l'abril del 2006 la Fundació Jaume Bofill va publicar l'informe de l'OCDE *El paper crucial del professorat*, amb la voluntat d'obrir una reflexió en l'àmbit del professorat des d'una perspectiva comparada.

Ningú posa en qüestió la importància del professorat i de la seva funció social. Un exemple d'aquesta importància social ha quedat palesa quan a finals del 2007 es van fer públics, quasi simultàniament, l'informe *L'estat de l'educació a Catalunya*, de la Fundació Jaume Bofill i l'informe PISA. En l'ampli ressò mediàtic de tots dos estudis el professorat va ser ràpidament objecte de la mirada de molts; es va convertir en el protagonista de la majoria dels debats sobre l'estat de l'educació, malgrat que els estudis esmentats no havien centrat la seva mirada en ells. Probablement, els resultats negatius que aquests estudis apuntaven van convertir en inevitable la mirada sobre el professorat.

És evident que no es pot fer recaure sobre el professorat la responsabilitat principal dels problemes que té l'educació a Catalunya. Però és igualment evident que sobre el professorat recauen, encertadament al meu entendre, bona part de les expectatives per refer el sistema educatiu a Catalunya. Qualsevol impuls i millora de l'educació passa pel professorat. I és en aquest context en què aquest llibre pren interès.

Sense un debat serè i sobretot fonamentat sobre la realitat professional i laboral del professorat al nostre país és molt difícil ajustar les expectatives de canvi que necessita l'educació. Per fer possible aquest canvi, s'espera que els professionals de l'educació siguin especialment actius. En la mesura que aporta dades noves i sobretot ordena, sistematitza i contextualitza la informació existent sobre el professorat a Catalunya, es pot afirmar que aquest treball dirigit per Francesc Pedró serà un valor afegit indiscutible en el debat social i polític sobre el present i el futur de l'educació a Catalunya.

L'estudi s'ha elaborat en gran mesura a partir d'una comparativa amb altres països europeus pel que fa a la situació del professorat. De fet, les dades sobre el professorat del nostre país, contrastades amb les d'aquests països, haurien de servir per endinsar-nos en debats i escenaris internacionals cada vegada més rellevants pel que pugui passar a Catalunya com a conseqüència de la mundialització i de la creixent mobilitat —també professional— i homogenització dels objectius educatius entre els països europeus.

El capítol “La percepció dels docents” és probablement la part del llibre que conté la informació més novedosa. Les seves pàgines recullen les dades principals d'una enquesta feta a més de 4.500 professors d'escoles i instituts —probablement la més nombrosa feta mai al professorat català—, d'acord amb una mostra representativa de centres educatius de Catalunya. El fet que aquesta enquesta fos realitzada entre la segona quinzena d'abril i la primera quinzena del mes de maig del 2007 li atorga un valor d'actualitat del qual no sempre els estudis sociològics poden gaudir. L'enquesta es va centrar en la percepció dels docents en els dos àmbits d'anàlisi d'aquest informe: la professió docent i les condicions laborals del professorat. Les dades que es presenten en el capítol esmentat són una primera explotació de l'enquesta. La riquesa d'anàlisi que permeten aquestes dades serà aprofitada en imminents estudis que es publicaran a la col·lecció Informes Breus de la Fundació Jaume Bofill.

El llibre que teniu a les mans està redactat amb un llenguatge directe i planer. És un llibre sintètic amb unes conclusions i recomanacions clares i concises. No cal repetir-les en aquesta presentació. Només vull subratllar un concepte que apareix en les consideracions finals del capítol esmentat que analitza l'enquesta al professorat i que al meu entendre esdevé clau per comprendre la complexitat que envolta avui la realitat del professorat. Els autors defineixen la situació professional i laboral d'una part important del professorat com d'una *inèrcia captiva*. Tal i com ha estat definida és ben probable que a molts no els agradi o fins i tot els indigni. Però més enllà de gesticulacions i posicionaments públics previsibles, caldria —juntament amb totes les recomanacions que els autors fan i que estan recollides en el capítol de conclusions— abordar des de la professió i des del conjunt de la comunitat educativa una reflexió sobre el fenomen de la inèrcia captiva i la seva dimensió. Poca cosa sabem de fins a quin punt una de les característiques d'aquesta inèrcia captiva, la manca d'il·lusió del professorat, determina el resultat de l'aprenentatge en l'alumne. No és el lloc aquest per escriure sobre les conseqüències professionals de la desmotivació, però sí que ho és per cridar l'atenció sobre aquest punt i proposar-lo perquè en un futur no l'esquivin ni els estudis ni les reflexions sobre el professorat. La desmotivació té unes causes perfectament localitzables. Només analitzant aquestes causes i buscant la manera d'eradicar-les podem esperar invertir els processos de desmotivació d'una part dels professionals de l'educació i fer desaparèixer el fenomen de la inèrcia captiva. Certament aquest és un camp de reflexió minat, però és imprescindible abordar-lo en un futur immediat si es vol donar un impuls a la política educativa que no estigui parcialment limitada en el seu abast.

Lògicament tot això haurà de tenir conseqüències en mesures concretes. Hi ha una opinió majoritària —tot i que no unànime— de la necessària reformulació d'alguns aspectes de la Funció Pública Docent per facilitar dinàmiques noves que també ajudin a transformacions més profundes tant en l'actitud com en els plantejaments del professorat.

Aquest és un llibre oportú. De tant oportú que és —pel debat que a Catalunya s'ha obert— és probable que alguns el qualifiquin d'inoportú i altres d'oportunist. Amb tots els respectes per aquestes possibles opinions, i conscient que el treball que es

presenta pot ser motiu d'apassionats debats, em pertoca defensar la coherència del treball i la independència que ha guiat els autors en la seva elaboració. Aquest informe va ser encarregat fa divuit mesos —a mitjan 2006— i només l'atzar ha fet que vegi la llum en ple debat sobre la futura llei d'educació catalana. Probablement l'atenció que rebrà serà molt més gran que la que rebria en altres moments on l'educació i la política educativa no estiguessin en l'agenda del debat polític i també social. En cap cas l'apassionament del debat hauria de portar a qüestionar la vàlua i la rigorositat del treball que teniu a les mans. Llegir el llibre és la millor manera de comprovar-ne la qualitat i l'interès.

Em resta només felicitar a tot l'equip que ha fet possible aquest treball, al seu director, Francesc Pedró, i a la resta de l'equip format per Teresa Lloret, Josep M. Mominó, Salvador Carrasco, Ramon Plandiura i Julio Meneses. També vull agrair al Departament d'Educació l'accés a les dades que han quedat recollides en aquesta publicació, i a tots els centres escolars i als professors que han participat en l'enquesta la seva col·laboració. Sense la seva participació aquest informe hagués quedat notablement empobrit. Finalment, cal recordar que l'impuls eficaç de Mercè Chacón, coordinadora de l'Àrea d'Educació de la Fundació Jaume Bofill, tant en la dinamització del projecte com en la seva coordinació i orientació final, ha estat del tot imprescindible per assolir el resultat final.

Esperem que l'esforç que s'amaga darrere d'aquestes pàgines sigui una contribució útil a la millora de la qualitat i l'equitat del servei públic educatiu del nostre país.

Jordi Sànchez

Director de la Fundació Jaume Bofill

1 Introducció

En tots els sistemes escolars, el professorat és la peça clau en la provisió del servei públic de l'educació. De fet, la part més substancial del pressupost públic per a l'educació va a parar a aquesta rúbrica, per tal com aquest servei públic consisteix essencialment a posar en contacte alumnes amb professors que han de governar el seu procés d'aprenentatge. Per raons d'ordre social, cultural i econòmic l'exercici professional de la docència ha anat esdevenint més i més complex, sobretot a mesura que l'ensenyament obligatori s'ha anat ampliant fins a cobrir sectors de la població que generacions enrere mai no haurien assistit a una escola. I no és menys paradoxal constatar que aquesta complexitat creixent no ha anat acompanyada d'una millora en la visió que la societat té de la rellevància de la professió docent, ans al contrari, fins al punt que sovint s'alcen veus que en reclamen la reconsideració.

El volum de teories de què disposem sobre la docència és infinitament més gran que les evidències sobre les característiques reals dels docents. Una forma, que no és ni l'única ni necessàriament la més indicada, d'augmentar la nostra base de coneixements sobre aquesta qüestió consisteix a fer comparacions amb altres països respecte a alguns paràmetres que marquen l'exercici professional. Aquest és el treball que realitzen, amb una certa freqüència, alguns organismes internacionals amb l'objectiu de generar una base d'evidències que permeti dissenyar polítiques públiques millors —i alguns dirien que també amb el desig d'unificar-les— (Schuller, Jochems, Moos i Van Zanten, 2006). I aquest és també el treball que la Fundació Jaume Bofill va encetar dos anys

enrere amb l'objectiu de fornir la societat catalana d'un diagnòstic del professorat de Catalunya des d'un enfocament mai no abordat fins ara; d'una banda l'estudi es dota de dades comparatives amb Espanya i amb la resta de països de l'OCDE que permeten interpretar els fets a la llum d'una perspectiva internacional i, d'altra banda, el treball incorpora una enquesta que recull la percepció del professorat sobre les seves condicions de treball i la valoració de la percepció social de la seva feina (Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007). En aquest sentit, doncs, és de justícia confirmar la novetat d'aquest estudi.

L'ESTAT DE L'ART SOBRE EL PROFESSORAT

Dins de la investigació educativa la preocupació pel professorat és una constant. El professorat continua constituint un punt central per entendre i millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge. La importància que se li atribueix té el seu reflex en tots els sectors que es dediquen a aprofundir en l'anàlisi de l'ensenyament, tant des de la literatura i la investigació pedagògiques com des de l'àmbit administratiu i institucional. Això pot constatar-se en dues publicacions del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1993 i 1999).

En efecte, la producció científica en aquest camp ha estat abundant i de qualitat, tant a Catalunya i Espanya com a Europa i els Estats Units, així com variada, plural i rica en enfocaments, paradigmes, metodologies i punts de vista. L'anàlisi dels tòpics més importants del descriptor *la professió docent* que han centrat les múltiples investigacions dutes a terme en els darrers anys demostra que els camps d'estudi no han variat gaire i sempre han anat girant entorn dels mateixos eixos, des d'una perspectiva d'anàlisi nacional i internacional, i tant en clau d'estudi de la literatura com de les administracions i institucions polítiques. Els camps fonamentals han estat i encara són els següents: la formació inicial i permanent, el reclutament i la selecció, la carrera professional i les condicions laborals i salarials de la professió docent, la consideració social del professorat i la satisfacció professional.

Des d'aquestes quatre perspectives fonamentalment s'investiga el professorat en l'actualitat, tot i que es publiquen també molts altres estudis que no encaixen exactament en

cap d'aquestes línies o que simplement en comparteixen alguns punts. Per exemple, els que recentment s'han anat realitzant sobre l'avaluació de la funció docent o els que, a la manera d'una investigació transversal, intenten comprendre les causes de les actituds dels docents envers les reformes educatives, la introducció de nous ensenyaments en el currículum, la participació dels pares i les mares en l'escola, la influència creixent dels mitjans de comunicació, etc. I no es pot oblidar les abundants publicacions que en els darrers anys intenten reflexionar sobre les dificultats del professorat per adaptar-se a noves situacions (immigració, violència) alhora que se li ofereixen eines per moure's en aquest nou escenari.

Troblem una panoràmica global dels diferents aspectes que intervenen en l'anàlisi de la situació del professorat actual en diferents informes que han tingut una forta difusió en el país en aquests darrers anys. En aquest sentit, des d'una perspectiva internacional, destaca especialment l'estudi emmarcat dins del projecte promogut per l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE), "Atraer, seleccionar formar y retener profesorado de calidad" (OCDE, 2003), —integrat per vint-i-set països, entre els quals hi ha Espanya, i que té com a finalitat servir de base per al desenvolupament i l'aplicació de polítiques relatives al professorat—; l'informe realitzat per EURYDICE sobre la professió docent (EURYDICE, 2002, 2003, 2004a 2004b i 2005), integrat per quatre volums en la col·lecció de temes clau de l'educació a Europa; l'Informe del Comitè mixt de l'Organització Internacional del Treball (OIT) i l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO), que resumeix l'examen sobre l'aplicació de la Recomanació relativa a la situació del personal docent i que proporciona una visió del grau de compliment de les obligacions dels governs i altres autoritats educatives pel que fa a les disposicions de les normes internacionals relatives als docents (OIT/UNESCO, 2000) i, finalment, l'informe *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*, (EURYDICE, 2006), publicat per EURYDICE i EUROSTAT i traduït al castellà.

En l'àmbit estatal es multipliquen les publicacions promogudes des de diverses instàncies administratives que recullen i presenten dades del professorat sobre els eixos temàtics assenyalats. En aquest sentit destaquen les del Ministeri d'Educació i Cultura (MEC) —*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006. (Education at*

a glance 2006). *Nota informativa sobre la situación española* (MEC, 2006)—, on, de manera especialment succinta, s'analitzen alguns dels indicadors més destacats de l'educació a Espanya, inclòs el professorat, per tal de permetre la comparació amb els sistemes educatius dels països de l'OCDE i facilitar així l'anàlisi de l'evolució d'aquests indicadors. Seguidament, *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el Debate* (MEC, 2004) també publicat pel MEC, va esdevenir un bon punt de partida per al debat a tot el país, ja que presentava propostes polítiques a mitjà i a llarg termini sobre aspectes com la qualitat i la valoració de la professió docent davant les noves exigències als professors, la temàtica ineludible de la formació del professorat, les condicions laborals i la carrera docent i el reconeixement social del professorat. En aquesta mateixa línia cal afegir *La Educación Secundaria Obligatoria a Debate. Situación actual y perspectivas* (MEC, 2000), que se centra en el professorat de l'educació secundària obligatòria (ESO) i planteja una anàlisi comparada de les polítiques educatives del professorat en aquest tram.

Igualment, cal destacar els informes anuals que fa el Consejo Escolar del Estado, dels quals el més recent és el publicat el 2005 amb el títol *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2005-2006* (MEC 2005), en què es presenten dades —tant del professorat de centres públics com de concertats i privats— referents a plantilles, provisió de llocs de treball o oferta de treball, així com dades de la formació inicial i permanent del professorat i característiques del sistema retributiu. Aquest informe es publica per cursos acadèmics. En cada un dels apartats de l'informe es posen de manifest algunes valoracions negatives emeses per l'òrgan que realitza l'informe a la vista de les dades obtingudes, alhora que es presenten propostes concretes de canvi a les diferents administracions educatives i al Ministeri d'Educació i Ciència.

Per acabar, pel que fa a Catalunya cal apuntar que aquest interès adquireix una nova dimensió i rellevància entre els anys 2005 i 2006, amb motiu del Pacte Nacional per a l'Educació. S'obre un procés participatiu a partir d'un debat entre tots els agents implicats que s'ordena en diferents punts, per a cada un dels quals es faciliten, inicialment, algunes idees clau per construir la discussió i les diferents aportacions. Així la identificació d'aquests punts posa de manifest els aspectes de més preocupació en l'actualitat:

- la funció docent: caracterització del nou perfil professional del docent a partir de sis grans eixos interrelacionats: aptitud tutorial, formació personal, model pedagògic obert, atenció al context, respecte i exigència i cooperació;
- la formació inicial per a l'accés a la professió docent: accés a la funció pública docent per concurs-oposició, accés a l'activitat docent per selecció del centre, formació i promoció;
- la salut laboral del docent i, per últim,
- la dinamització, l'assessorament i l'avaluació del sistema educatiu.

Les recomanacions finals que es van fer arribar al Govern de la Generalitat de Catalunya van ser elaborades per un grup d'experts en el tema del professorat. Es van recollir les diferents aportacions i es va elaborar un document final amb propostes concretes per dur a terme.

Així mateix, amb motiu de la Conferència Nacional d'Educació, el Consell Escolar de Catalunya també va elaborar i va fer pública una aportació sobre la importància i funció social del professorat (Consell Escolar de Catalunya, 2002b) basada en els aspectes següents: el factor humà com a element de qualitat educativa, les condicions professionals del professorat; la formació inicial i permanent del professorat, i la millora de la valoració social del professorat.

En definitiva, a partir d'aquesta panoràmica desenvolupada des de l'any 2000 fins a l'actualitat, pot afirmar-se que la investigació sobre el professorat ha crescut quantitativament i qualitativament en els darrers anys. Però aquest desenvolupament creixent al llarg d'aquests anys no ha comportat variacions excessives en les categories d'anàlisi ni en els àmbits d'interès. Així, la formació inicial i permanent, per exemple, continua sent un dels eixos fonamentals de l'estudi del professorat; si a aquest tema s'hi afegeix la satisfacció professional, la professionalització i les condicions laborals (entenen aquí, entre altres, el context social en què ha de desenvolupar la seva actuació docent), s'obté el nucli essencial de l'estudi del professorat en aquest terreny. Aquestes, com no podia ser d'altra manera, són també les línies que es consideren en aquest informe.

OBJECTIUS I TEMÀTIQUES COBERTES

En concret, els objectius d'aquest estudi són els següents:

- analitzar l'evolució de la professió docent a Catalunya durant els darrers vint-i-cinc anys;
- situar les problemàtiques principals que envolten la professió i, finalment,
- proposar unes línies d'actuació en matèria de polítiques públiques que contribueixin a resoldre aquestes problemàtiques.

Són moltes les dimensions que intervenen en la configuració d'una professió com la docent. Per força, els autors d'aquest estudi van haver de reduir aquest possible ampli ventall a les que es van considerar més crítiques. En concret, aquestes dimensions són:

- les característiques demogràfiques i socials,
- la formació,
- l'estatut de la professió docent,
- el reclutament,
- les condicions laborals,
- les retribucions, i
- les perspectives de futur.

Cal deixar ben clar que, per raons pràctiques (relacionades, per exemple, amb la disponibilitat de dades), que no de manca d'interès, es va decidir limitar la cobertura de l'estudi als nivells escolars obligatoris (tram d'edat de sis a setze anys), considerant tant el sector públic com el privat concertat.

APROXIMACIÓ METODOLÒGICA

L'aproximació metodològica ha estat, en el fons, simple, però no per això menys feixuga i exigent. Els quatre components fonamentals per al diagnòstic han estat:

- Una revisió de la literatura existent, parant una atenció especial a estudis empírics previs sobre cadascuna de les temàtiques que es volien analitzar i que, malauradament, no són gaire nombrosos.
- Una recopilació de les dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya sobre els professionals de la docència.
- Una comparació d'aquestes dades amb les que es troben disponibles per al conjunt de l'Estat espanyol —de vegades també les diferents comunitats autònomes— i també a escala internacional, singularment amb els països de l'OCDE.¹
- Una enquesta (Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007) a una mostra estadísticament representativa del conjunt del professorat del país, en concret 4.598 professors d'educació primària i secundària obligatòria dels centres educatius públics i concertats del país, els detalls de la qual (disseny, construcció de la mostra i propietats) es troben en l'Annex metodològic. Aquesta enquesta, que ens permet oferir informació amb un marge d'error de $\pm 1,4\%$ amb un nivell de confiança del 95% i en el supòsit de màxima indeterminació ($p=q=0,50$), ha estat particularment útil en dos sentits: oferir dades que eren imprescindibles però que per la seva naturalesa eren desconegudes i aportar les opinions dels mateixos docents.

Cadascuna de les qüestions que havien de constituir el nucli essencial d'aquest estudi van ser abordades interrogant les quatre fonts que s'acaben d'esmentar, de manera que el resultat hauria de ser un diagnòstic fidedigne basat tant en el que ens diuen les dades disponibles com, igualment, en les valoracions que en fan els mateixos professionals. Així doncs, la construcció de cadascun dels capítols s'ha basat en la interpretació que els autors fan d'aquestes dades (que, precisament per això, la Fundació Jaume Bofill posa a disposició d'altres investigadors, que, amb més temps, tal vegada podran treure encara més profit del seu potencial).

1. Les dades en què es basa procedeixen, íntegrament, de la base d'indicadors sobre l'educació de l'OCDE (Organization for Economic Co-Operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation) que s'actualitzen constantment i són acarables públicament. En aquest cas, majoritàriament daten de l'any 2003, amb algunes excepcions que s'indiquen oportunament. Per raons d'espai es limiten a l'ensenyament obligatori (primària i secundària inferior o ESO).

LIMITACIONS D'AQUEST ESTUDI

En abordar aquestes temàtiques han aparegut força dificultats i limitacions. Entre elles cal esmentar, en primer lloc, el fet que per raons òbvies d'espai i de temps només es pot presentar aquí una primera exploració de les dades de l'enquesta que obre el camí a successives aproximacions més en profunditat sobre aspectes que mereixen més atenció. En aquesta primera ocasió s'ha optat per donar preferència a l'elaboració d'una imatge de conjunt que transmeti amb claredat missatges amb un bon suport empíric. En el futur, caldrà aprofundir en els detalls.

En segon lloc, cal fer referència a les disparitats internes dels sistemes educatius, tant més com més gran sigui el grau d'autonomia de les administracions intermèdies o locals o dels mateixos centres educatius. Per això, quan es treballa amb valors mitjans es corre el risc de no tenir prou en compte el grau de variança interna. En el cas de l'Estat espanyol sabem que, sense cap mena de dubte, aquesta variança és molt gran i tendeix a créixer amb el pas del temps (Pedró, 2006), però no sabem pràcticament res de les diferències internes dins de Catalunya. Més en concret, en aquest estudi s'assumeix que el concepte, per exemple, d'escola concertada és unívoc, quan una anàlisi aprofundida de seguida revela que l'escola concertada amaga realitats molt diferents, no només en termes de titularitats i d'orientacions ideològiques, sinó també pel que fa a les problemàtiques del professorat. En aquest sentit, l'enquesta no es va pas dissenyar amb l'objectiu de fer palesa aquesta complexitat i, novament, cal convidar a la realització d'estudis que ajudin a comprendre millor aquesta diversitat.

Una tercera dificultat rau en les limitacions de les dades disponibles. En general, les estadístiques amb què treballen els organismes internacionals procedeixen dels ministeris corresponents i són limitades. Potser no és exagerat afirmar que sobre les qüestions més importants relacionades amb el professorat hi ha una manca absoluta de dades empíriques que permetin emetre un judici comparatiu. Entre les qüestions sobre les quals pràcticament es desconeix tot a escala internacional figuren aspectes tan importants com les creences pedagògiques, els mètodes didàctics posats en pràctica o la mateixa imatge social. Però el que encara sorprèn més en el cas de Catalunya és l'absència gairebé total de dades sobre l'escola concertada. Els esforços realitzats per

tal d'aconseguir una visió més detallada d'una realitat tan complexa com aquesta han topat amb la ignorància, volguda o no, de l'Administració, que en el millor dels casos ha pogut facilitar algunes dades manuscrites. Cal demanar-se quin és el significat polític d'aquesta ignorància i les seves implicacions, sobre tot si tenim en compte el fet que l'escola concertada és finançada amb diners públics.

En aquesta mesura, cal prevenir-se davant del risc de confondre el que és veritablement important amb el poc que coneixem i concloure que les poques dades amb què podem treballar raonablement bé són les que realment compten, en comptes de maldar per aconseguir les dades que ens caldrien per respondre adequadament i seriosa les preguntes que ens capfiquen. La base de coneixements de què disposem avui és molt superior a la que existia deu anys enrere i, tot i que continuarà creixent en el futur, continua sent encara insuficient. Per tant, les dades ofereixen una visió limitada i incompleta, però això no significa que no se'n puguin extreure algunes lliçons d'interès.

Finalment, també cal advertir sobre el contrast que aquestes dades poden presentar respecte de la imatge més estesa entre el mateix professorat català en relació amb les qüestions que aquí s'examinen. Una cosa és la percepció relativa sobre el context propi i la seva evolució longitudinal més recent i una altra la que resulta d'una comparació internacional.

AGRAÏMENTS

Un estudi amb un abast com el d'aquest mai no es podria haver dut a terme sense la col·laboració de nombroses persones i institucions. Particularment, els autors volem destacar la col·laboració d'Alberto del Pozo, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, que ha fet un esforç de recopilació de dades específicament per a aquest estudi sense el qual aquest informe hauria estat mancat d'una pota essencial.

De manera semblant, cal agrair també la professionalitat i eficiència de l'empresa GAPS, que ha estat responsable de la gestió del treball de camp, des de la tramesa als centres i el seu seguiment fins a la recopilació de les respostes.

Finalment, l'estudi no hauria estat possible sense la cooperació dels 631 centres escolars, que han format part de la mostra, dels seus equips directius i dels 4.598 professors que han respost l'enquesta. Nosaltres mateixos hem quedat sorpresos de la bona acollida de l'enquesta, expressada amb uns índexs de resposta dels professors mai vistos fins ara per cap de nosaltres. Tant de bo aquest informe respongui, amb la mateixa seriositat i professionalitat que ells han demostrat, als reptes que la Fundació Jaume Bofill ens va transmetre i que, en definitiva, són testimoni del nostre compromís i respecte envers la seva feina.

2 Perspectiva històrica

En el darrer terç del segle passat i els primers anys del nou segle, la societat catalana ha viscut transformacions profundes que han incidit directament sobre la qüestió del professorat, sobretot pel que fa a l'equilibri entre les condicions laborals de la professió i les exigències del servei que els ensenyants tenen encomanat.

Aquest període comença amb la preparació, promulgació i implementació de la Llei General d'Educació (LGE) l'any 1970 i acaba amb l'aprovació de la Llei Orgànica d'Educació (LOE) l'any 2006. És una època durant la qual s'han viscut fets com l'aprovació de la Constitució espanyola, el desenvolupament de l'Estat de les autonomies, dues reformes estructurals i globals del sistema educatiu amb una remarcable inestabilitat normativa, la integració de l'Estat espanyol a la Unió Europea i un canvi social profund i accelerat pel que fa a la demografia, a les mentalitats col·lectives i a l'aparició de nous desafiaments per a l'escola catalana.

LA SITUACIÓ DEL PROFESSORAT DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI I LA REFORMA EDUCATIVA DELS ANYS SETANTA DEL SEGLE XX

La LOE sembla indicar la perspectiva històrica amb què cal plantejar la situació del professorat quan, en la disposició transitòria única, deroga la LGE i quan, en el seu preàmbul, recorda que un objectiu prioritari, a mitjan segle XXI, seria "fer efectiva una

escolarització més perllongada i amb unes metes més ambicioses per a tots els joves d'ambdós sexes". En efecte, la LGE, va comportar l'inici de la superació del gran retard històric que afectava el sistema educatiu espanyol, des de la perspectiva d'un servei públic, i el plantejament de la reforma urgent del sistema educatiu.

La situació del sistema educatiu

La LGE va tenir el precedent immediat d'un llibre blanc sobre *La educación en España. Bases para una política educativa* (MEC, 1969). La seva relectura revela mancances en l'anàlisi crítica que es fa del sistema educatiu del moment: la informació sobre la situació del professorat de l'ensenyament no universitari és ben escassa.

En el capítol dedicat al nivell educatiu de la població es constata "l'explosió escolar", caracteritzada per una creixent demanda social d'educació i per un creixement anual cinc vegades superior al del període anterior. Segons dades recollides en el Llibre Blanc, l'any 1966 la població espanyola escolaritzada a l'ensenyament obligatori, de tretze anys d'edat, era de 349.632 alumnes (193.687 nois i 155.945 noies). L'any 1967 un 37,8% del total de la població d'aquesta edat feia primària i un 26% el batxillerat general i tècnic. El nombre total d'alumnes de catorze anys, l'any 1966, era 202.187 (120.300 nois i 81.887 noies). Aquell any, un 10,2% del total de la població d'aquesta edat cursava primària; un 24% feia batxillerat general i tècnic; un 4,8% formació professional (FP) i un 0,6% ensenyaments tècnics de grau mitjà i magisteri. Des que s'acabava l'escolaritat obligatòria, a partir dels catorze anys, es produïa una forta reducció en la matrícula total i en la taxa corresponent.

En l'etapa immediatament anterior al Llibre Blanc, ja s'havia implantat l'escolarització obligatòria fins als catorze anys. S'havia creat un primer cicle d'ensenyament mitjà (un "tronc comú", en expressió del ministre Lora Tamayo) amb matrícula duplicada per a alguns sectors de la població escolar, sobretot rural, que estaven inscrits en l'escola primària i alhora cursaven batxillerat per ensenyament lliure. Segons el Ministeri, a més, el sistema havia de disposar de professorat suficient i qualificat i amb nous plans de construcció escolar. De fet, els canvis que afectaven directament el professorat van

començar per l'accés als ensenyaments de Magisteri, per als quals s'exigia el batxillerat superior, i per la reforma dels plans d'estudis. També s'havia previst l'increment de professorat i s'havia creat un fons econòmic d'igualtat d'oportunitats per a l'alumnat. Es van multiplicar les convocatòries d'oposicions als ensenyaments mitjans i es van introduir modificacions en els temaris. El mateix ministre afirmava que “el professorat d'ensenyament mitjà i professional travessava una gran crisi”. En les oposicions a l'ensenyament mitjà nombroses places quedaven vacants. El Ministeri atribuïa el fet al zel dels tribunals, “justamente celosos de mantener un nivel adecuado”. El repte era, en paraules del mateix Lora Tamayo, el d’“una educación media de masas” (Lora Tamayo, 1974).

El Llibre Blanc de l'any 1969 reconeixia que “en contra del perfeccionament professional dels mestres actuen circumstàncies molt desfavorables, com ara la necessitat de complementar llurs salaris amb classes particulars o amb altres activitats fora de les classes”. A la LGE li mancava el finançament necessari: demanava fortes inversions que els mecanismes del sistema fiscal no permetien, atès el seu caràcter regressiu. Sense canvis estructurals no era possible la reforma proposada. Toparia, també, amb el nombre i la distribució del professorat, lluny de ser apropiats per a una escolarització real fins als 14 anys; amb la necessitat de més qualificació del professorat; amb els interessos prioritaris de l'ensenyament privat; amb les tensions i els problemes que implicava la substitució de llicenciats per mestres en els dos darrers cursos de l'ensenyament general bàsic (EGB). Anys més tard, amb motiu de l'aplicació de la LOGSE, el primer cicle de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) també podria ser impartit per mestres. Un encàrrec recurrent que plantejaria problemes similars en dues èpoques distintes.

La situació laboral del professorat

La situació laboral del professorat d'EGB (Col·lectiu d'Educació, 1975) als anys setanta era deficient. L'any 1973 es va convocar la primera vaga general de mestres per reivindicar la “reactualització” de les retribucions dels docents, atès que estaven per sota de la resta de funcionaris i del personal dependent del mateix Ministeri. El professorat constatava que els seus ingressos eren inferiors, per exemple, als dels funcionaris de

correus i presons. A l'inici d'aquella dècada la Seguretat Social es cobria a través d'una mutualitat, que cobrava 400 pessetes mensuals (uns 65 euros, un 10% del sou), sense dret a farmàcia, ni maternitat i amb servei a les capitals de província. En aquells anys alguns docents recordaven la dita de l'època la Restauració segons la qual es podia arribar a passar tanta gana com un mestre d'escola.

Majoritàriament el rol que s'esperava del professorat era el del transmissor de coneixements, en el marc d'un sistema memorístic, i el d'un instrument al servei d'un sistema selectiu socialment i econòmic. La preocupació per una educació activa, relacionada amb el medi i centrada en l'alumnat, al servei de les persones i pensada per al conjunt de tota la societat, no deixava de ser retòrica en els òrgans del Govern o una realitat marginal i marginada pel sistema, però viva en "la renovació pedagògica des de dins" impulsada, des del 1965, pel col·lectiu Rosa Sensat. No es pot oblidar l'aportació i l'experiència en aquest moment d'escoles catalanes agrupades en la Coordinació Escolar, que seria el nucli del Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEC). Un moviment que tenia l'objectiu de recuperar la qualitat pedagògica i aconseguir l'escola pública catalana, com s'havia fet en el primer terç del segle xx i com faria públic, anys més tard, el Manifest per una nova escola pública de l'Escola d'Estiu del 1975.

En aquest estat de coses, la LGE va plantejar l'educació com "un procés continu" amb l'objectiu fonamental d'incrementar el rendiment de tot el sistema educatiu, perfeccionar la qualitat del procés intern de l'educació i fomentar l'expansió i la millora de l'ensenyament estatal, amb la cooperació i participació de l'ensenyament privat i de les entitats socials.

La LGE va unificar, doncs, la legislació educativa tot superant la fragmentació legislativa de les dècades anteriors, per etapes i nivells; va comportar una nova concepció del procés de "democratització de l'ensenyament", més enllà de la utilització retòrica del concepte del Ministeri de Lora Tamayo, i va establir una estructura nova en el sistema que, sobre el paper, afirmava el principi del dret a l'educació. Però el marc polític de la dictadura deslegitimaria aquests plantejaments i la insuficiència pressupostària d'Educació acabaria de rematar les novetats i millores d'educació que la Llei hauria permès d'implantar.

És important destacar que la LGE va crear el Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP), encarregant-lo als Instituts de Ciències de l'Educació, de nova creació. El CAP, encara viu l'any 2006, és un dels millors exponents de les conseqüències de la insuficiència de la inversió pública en educació i un exemple viu de la manca de voluntat política d'abordar una de les peces bàsiques per a millorar la formació inicial del professorat de secundària. Mai no s'ha pogut experimentar a fons la virtualitat del denostat CAP perquè, des dels seus inicis, mai no va gaudir del finançament adequat ni va tenir el suport institucional imprescindible. El CAP és l'ombra llarga de la LGE, que arriba fins als nostres dies, i fa palès un dels punts de partida bàsics des dels quals cal plantejar-se la professionalització docent del professorat de secundària.

DE LA CONSTITUCIÓ A LA LLEI D'ORDENACIÓ GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIU (LOGSE)

La Constitució del 1978 va ser, també en el camp de l'educació, el punt de partida d'una nova situació. L'article 27 va ser la pedra angular del nou "pacte escolar", que crearia un nou marc de convivència mitjançant un sistema de pesos i contrapesos equilibrat. En aquest nou marc, la negociació dels traspessos de les competències atribuïdes a la Generalitat de Catalunya en matèria d'educació tindria un procés "entrebanat, aspre i difícil". El problema central era el de la inspecció educativa. Des de l'abril del 1978 (inici de les negociacions en la Comissió Mixta) fins a l'octubre del 1980, el Decret patiria un retard considerable, del qual el mateix ministre, Iñigo Cavero, es va fer responsable en una estada a Barcelona (Bas, 1980). Finalment, la Generalitat de Catalunya va rebre els traspessos, amb efecte a 1 de gener de 1981. La Generalitat heretava unes infraestructures escolars deficientes, una organització inadequada i ineficient, unes instal·lacions administratives en situació caòtica i un professorat en un règim administratiu que impedia l'arrelament als centres, mantenir equips estables i que estava sotmès a concursos de trasllats generals i freqüents (Tatjer, 1980; Bonal, Rambla, Calderón i Pros, 2005; Vidal i Pla, 1995).

L'any 1981, durant la darrera legislatura de la UCD, el Ministeri d'Educació i Ciència va fer públic un llibre verd sobre "Las enseñanzas medias en España" (MEC, 1981),

que proposava l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys; unificar els dos primers anys de BUP i el primer cicle d'FP; un batxillerat de dos anys, de caràcter propèdèutic; la implantació d'un nou "examen d'estat" i una nova FP, de dos a quatre anys, segons les especialitats. El Llibre Verd feia una revisió crítica del sistema educatiu, i constatava, entre moltes altres coses, un nivell inacceptable de fracàs escolar; la falta d'adequació entre ensenyament i ocupació; la manca de professorat per atendre les noves necessitats, i la deficient especialització docent del professorat.

L'any 1983, el nou govern socialista, amb Josep Maria Maravall al front del Ministeri d'Educació i Cultura, assumia el triple repte de modelar un servei públic per a l'educació bàsica, neutralitzar la funció reproductora de les desigualtats socials en l'educació i promoure la reforma de mètodes i continguts per millorar els resultats escolars. La Llei Orgànica del dret a l'educació (LODE), del 1985, dissenyava un sistema educatiu que pretenia ser integrat i plural, no monopolitzat pels poders públics i obert a la participació i democràtic.

El BOE publicaria, el 8 d'agost de 1984, la Llei de mesures urgents per a la reforma de la funció pública, l'addicional quinzena de la qual regulava la funció pública docent, que necessitava una profunda reestructuració, en expressió de mateix ministre. Amb l'addicional es pretenia simplificar l'estructura dels cossos docents i facilitar la mobilitat horitzontal i vertical del professorat, creant intervals o graus en el si dels cossos per tal de dissenyar una carrera docent que estimulés la motivació del professorat. En l'escala docent d'ensenyament secundari s'integrarien catedràtics i agregats d'ensenyament mitjà: els primers tindrien "la denominació de catedràtics d'ensenyament secundari". També la Inspecció seria revisada en profunditat. L'any següent es va caracteritzar per l'oposició d'un ampli sector del professorat a l'Avantprojecte de "carrera docent" presentat pel Ministeri, més centrat en qüestions burocràtiques i de gestió que en motius pedagògics i de qualitat.

Les mobilitzacions del professorat contra l'Avantprojecte d'Estatut del professorat van seguir durant el curs 1986-1987. Els sindicats de l'ensenyament havien convocat una vaga general del sector. Els problemes, però, s'aguditzarien amb una vaga d'estudiants, de profunda incidència en aquells moments, que va preocupar seriosament el Govern,

convençut com estava el mateix ministre d'Educació de trobar-se davant d'una realitat juvenil amb una forma d'organització nova (Maravall, 2004).

L'any 1987 el Ministeri d'Educació i Ciència va presentar un *Proyecto para la reforma de la enseñanza: educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Era una “propuesta oficial” en què els temes curriculars, pedagògics i de professorat ocupaven el primer lloc. El Ministeri i les comunitats autònomes, de manera coordinada, havien iniciat un procés d'experimentació de nous dissenys curriculars, des d'una comprensió del currículum unificada i oberta, amb uns “mínims curriculars comuns” i uns altres de segon i tercer nivell de concreció. Es tractava d'augmentar el marge d'autonomia dels centres i dels professors, deixant enrere l'excés de reglamentarisme i la desconfiança envers els agents educatius. Maravall insistiria, a la introducció, en les “condicions indispensables” per dur a terme aquella reforma. La primera, “una major inversió en educació, un increment de despesa pública en educació que segueixi i intensifiqui la tendència apuntada els darrers anys”. Era ben difícil discutir aquests plantejaments. Però caldrà deixar constància, ja aquí, de la greu manca de recursos econòmics. Un problema que esdevindrà endèmic en el procés d'implantació de la reforma educativa de la LOGSE, malgrat els increments d'inversió realitzats. El projecte constata “un important augment del professorat dels centres públics en tots els nivells educatius durant els darrers anys, així com la disminució de les ràtios alumne/professor”. També constata que, des del 1983, s'havia intentat “explorar les possibilitats d'un canvi profund” “sense improvisacions i amb rigor”, per la “via experimental”.

El nou plantejament de l'ensenyament comportava un nou perfil del professorat, que el projecte explicitava en els termes següents:

- Ser expert en l'àrea corresponent i amb la qualificació pertinent a les funcions que té atribuïdes cada professor.
- Tenir una formació inicial específica i tenir actualitzats els coneixements.
- Estar preparat per a una activitat a l'aula, en el marc dels nous plantejaments (“diagnosticar la situació d'aprenentatge de l'individu i els grups”; “acomodar propostes curriculars genèriques a les situacions peculiars i canviants de l'aula”,

“formular i experimentar estratègies metodològiques”, dissenyar i desenvolupar instruments, tècniques i materials didàctics; organitzar l’espai i el temps a l’aula).

- Ser orientador dels estudiants.
- Estar qualificat per a l’avaluació dels estudiants.
- Saber avaluar el seu propi treball com a docent.
- Estar motivat per a la innovació docent.

La intensificació de la formació permanent del professorat havia d’atendre i donar resposta als desafiaments que comportava el nou enfocament, centrant-se en la formació arrelada als centres i propera al professorat. Des d’aquest primer avenç de la futura LOGSE, quedava clar que el rol tradicional i gairebé exclusiu de “transmissors de coneixements” atribuït al professorat era profundament canviat per l’atribució de noves funcions, que venien a concretar aquella ja vella idea que el professorat era, abans de tot, un agent “educador”. Amb la LOGSE aquest nou perfil estaria encara més definit i precisat, i correspondria a un altre nivell de competència professional, del qual el professorat, en general, estava ben lluny.

El nou sistema educatiu va crear noves àrees a l’EGB, que requerien professorat especialista d’idioma estranger, de música i d’educació física. Igualment es va crear la figura del “professor suplementari” (un per centre amb dotze unitats) amb funcions polivalents de reforç.

L’any 1989, essent ja ministre Javier Solana, es va presentar el *Libro blanco para la reforma del sistema educativo* (MEC, 1989), previ a la LOGSE, preparat durant els darrers mesos del ministeri de Maravall. L’experimentació del nou model, iniciada el 1983, arribava a la seva fi. Un cop vista l’evolució del sistema educatiu, des de la LGE i el Llibre Blanc del 1969 fins al curs 1986-1987, el nou Llibre Blanc analitzava la realitat amb dades del curs 1986-1987, tant generals com per nivells. Val la pena reproduir la taula comparativa següent sobre l’evolució del nombre de professors i professores no universitaris a Espanya, per nivells educatius, per remarcar l’elevat percentatge de creixement produït entre les dues dates (un 36%).

Taula 1.

Professorat no universitari. Espanya, 1978-1987

Nivell	Curs 1978-1979	Curs 1986-1987	Increment	%
Preescolar i EGB	158.031	192.901	34.870	22
BUP i COU	30.202	49.970	19.768	65
FP	11.818	28.729	16.911	43
Total	200.051	271.600	71.549	36

Font: PSOE (1989).

Segons les xifres del Llibre Blanc (MEC, 1989), en el curs 1986-1987 un 68,3% del professorat espanyol exercia la professió en l'ensenyament públic i un 31,7% en el privat. Hi havia també 5.791 professors especialistes (4.187 en la pública i 1.604 en la privada) per afavorir la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials, en el marc d'un programa experimental que acabaria l'any 1994.

També pel que fa al professorat és significativa la creació, en l'anomenat "territori MEC", de la Xarxa de Centres de Professors (CEP) per atendre la formació permanent del professorat. Catalunya va optar per seguir un altre model en el tema de la formació permanent del professorat: un model plasmat en diversos plans de formació permanent del professorat, que comptaria amb els instituts de ciències de l'educació de les universitats catalanes com a agents de la formació; que donaria importància als plans de formació de zona, d'àmbit comarcal i de delegacions territorials; que comptaria amb els centres de recursos pedagògics com a unitats de suport a la gestió de la formació en el territori; que donaria impuls i finançament a la institució de l'Escola d'Estiu, ajudant que s'estengués a moltes comarques de tot el territori, de la mà dels Moviments de Renovació Pedagògica i del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

L'any 1989 va estar marcat per una forta complicitat del professorat i els sindicats amb el Ministeri d'Educació i Cultura. La complicitat necessària després que el Ministeri i la Generalitat arribessin a uns acords que implicaven millores econòmiques. L'apli-

cació dels acords milloraria la situació del professorat de secundària, però tot i així la situació retributiva era desigual i discriminatòria per al professorat de la privada. El dia 11 de març de 1988 s'havia signat un acord bàsic sobre "analogia retributiva" del professorat de l'ensenyament concertat amb el del públic, que s'hauria d'assolir al cap de sis anys. Restava pendent una analogia similar quant a l'estabilitat del professorat, a les maneres d'accedir als llocs de treball i el temps de treball. També la jornada laboral d'uns i altres era discriminatòria: a la pública era de 24 hores setmanals (18 de classes) i a la privada de 32 hores setmanals (27 de classes). Amplis sectors del professorat de l'ensenyament concertat es van sentir oblidats i marginats pels sindicats majoritaris, i es va produir a Catalunya un intent seriós de crear un sindicat de base col·legial, que defensés els interessos del professorat del sector concertat (Carrasco, 1989). En aquest context, és fàcil d'imaginar les dificultats que hi va haver per signar un Conveni d'ensenyament privat per a Catalunya (Plandiura, 1989).

L'any 1992 la falta de recursos econòmics suficients per tirar endavant la reforma educativa era tot un problema de primera magnitud. La política d'ajuts econòmics derivada del Tractat del Maastricht amenaçava la implantació de la LOGSE. El 20 de febrer d'aquell any, el ministre d'Educació, Javier Solana, així ho comunicava al Congrés de Diputats. La nova proposta educativa, sobre la base de l'experimentació i només per a la pública, exigia un augment del 36,15% d'inversió directa. El problema de l'any 1992 era suspendre l'inici de la implantació o revisar-ne el calendari, com es faria a Catalunya els dos cursos següents (Carrasco, 1992; Comissió Tècnica d'Avaluació dels Plans d'Experimentació per a la Reforma de l'Ensenyament Secundari, 1990).

El professorat i el procés d'implantació de la LOGSE a Catalunya

Un cop promulgada la LOGSE i publicats els decrets de mínims corresponents a l'educació primària i a l'ESO, la Generalitat va procedir a regular l'ordenació general d'aquests ensenyaments i a establir l'ordenació curricular pertinent. Un procés que estaria marcat per no pocs conflictes de competències entre l'Estat i Catalunya en matèries curriculars i lingüístiques. Una lògica de confrontació i conflictes que no cessaria. Amb els governs del PP la conflictivitat competencial en matèria curricular es

va incrementar notablement amb motiu del conegut com a “Decret d’Humanitats”, que seria rebutjat al Congrés, i també l’any 2002, amb motiu de la nova Llei Orgànica de qualitat de l’educació (LOCE) i dels reials decrets sobre “ensenyaments comuns”. Una autèntica reculada centralista respecte de la LOGSE i, de nou, una font d’instabilitat per al sistema educatiu.

L’esforç fet a Catalunya durant la dècada dels noranta per elaborar un disseny curricular que permetés encarar la reforma educativa va ser excepcional. Un treball en què es trobarien l’Administració educativa, les entitats del sector, els moviments i les associacions professionals de l’educació, amb una col·laboració que seria un bon reflex del consens que tenia la nova ordenació del sistema educatiu. La preparació dels projectes curriculars als centres i la implantació de nous currículums seria un dels indicadors del procés d’implantació de la reforma educativa. A Catalunya, recollint l’experiència del procés d’experimentació precedent a l’ensenyament secundari, la nova programació curricular es va fer sobre la base d’un sistema de “crèdits”.¹

El nou model demanava del professorat un seguit de competències que els docents havien de tenir o assolir per fer una bona planificació docent (formular objectius, preparar activitats d’ensenyament-aprenentatge, formular criteris i activitats per a l’avaluació, temporalitzar la dedicació a cada unitat didàctica, preparar o cercar materials i recursos didàctics). L’esforç es va fer, però no sense resistències i dificultats, ja detectades l’any 1992. Dos anys més tard, l’ICE de la UAB va publicar un interessant estudi sobre els posicionaments del professorat d’ensenyament secundari de quatre centres davant la reforma. Els seus autors parlaven de quatre col·lectius de professorat en termes de “reformistes pedagògics”, “reformistes organitzadors”, “didactistes” i “tradicionals” (Masjuan, 1994). El nou sistema educatiu comportava un canvi important en la funció docent, amb indubtables nous requeriments professionals. Tot un canvi en la manera d’entendre l’exercici quotidià de la professió, i amb un important sector o

1. S’entén per *crèdit* una unitat de programació, per a les etapes d’ensenyament secundari, que concreta l’aprenentatge que fa un alumne o alumna durant unes trenta hores i s’imparteix, generalment, en el decurs del trimestre. Vegeu Direcció General d’Ordenació i Innovació Educativa. Servei d’Ordenació Curricular (1991).

col·lectiu professional en què les rutines i el conformisme eren elements d'una cultura organitzativa en la qual la creativitat i la innovació no eren valorades ni estimulades entre companys i companyes sinó al contrari. Tot un repte estratègic per als gestors dels centres, els responsables del procés de la reforma educativa i els equips docents dels seminaris didàctics / departaments.

Durant el llarg procés d'implantació de la LOGSE (1990-2004) es va constatar a bastament el paper central que tenien els canvis en l'estructura del sistema i el currículum de cada nivell, etapa i cicle. A més, la LOGSE va introduir les especialitats i va modificar les plantilles docents. Al llarg d'aquest període es van incrementar les plantilles docents, en funció de l'aparició o transformació d'àrees i del pes de cada una en els currículums, i es va produir una gran mobilitat en els llocs de treball del professorat. La LOGSE va acabar amb la relació directa i unívoca entre nivells educatius, cossos de funcionaris i llocs de treball: les àrees de l'ESO, per exemple, podien ser assignades a més d'una especialitat i una mateixa especialitat podia tenir atribucions en més d'un nivell educatiu. Aquesta seria una modificació de conseqüències importants i poc considerades: la complexitat en la gestió de les plantilles docents s'incrementaria o estaria a l'origen de no pocs conflictes a l'hora d'organitzar les activitats lectives als centres. Van desaparèixer les “assignatures”, substituïdes per “àrees i matèries”, la qual cosa va dotar de més flexibilitat el sistema i va introduir o definir d'una nova manera la polivalència de la competència docent, atesa l'estructuració actual de la xarxa pública (Del Pozo, 1999, 2005 i 2006a).

La reforma del sistema educatiu va comportar un increment global de les plantilles docents a Catalunya d'un 20,8% en els centres públics (Del Pozo, 2006b). Es tracta d'un

Taula 2.

Ràtio professor/grup. Catalunya, 1990-2004

	1990-1991	2003-2004
Infantil i primària	1,21	1,46
Educació secundària	2,20	2,51

Font: Del Pozo (2006b).

increment que no ha estat homogeni. El creixement més elevat va ser el de l'ESO, d'un 64,1%, més de tres vegades el del conjunt. Tot i que es va produir mentre disminuïa la població escolar dels centres públics (un 14%) i s'incrementava el nombre dels grups d'alumnes. El resultat va ser una millora important de les ràtios professor/grup.

El curs 1990-1991 "les plantilles dels col·legis de primària van ser transformades per reconversió del 31,2% de la plantilla en llocs de treball especialitzats corresponents a l'extingida segona etapa d'EGB: així en només un curs es van crear 2.433 llocs de treball de matemàtiques i ciències de la naturalesa, 1.203 de ciències socials, 1.220 de llengua catalana, 664 de llengua castellana, 1.294 d'anglès, 304 de francès i 123 d'educació física per transformació de llocs de treball de generalistes". L'operació va ser una "primera recol·locació de caràcter forçós". El 73% dels afectats, 1.453 persones, van ser col·locats en llocs de treball per als quals no tenien el requisit d'especialitat corresponent. Cal fer notar que en algunes especialitats el nombre de mestres que hi van ser adscrits i que no tenien l'especialitat corresponent al lloc de treball era molt superior a la mitjana. "Així, en anglès el 48,3% no era especialista; en francès, el 45,5%; en llengua castellana, el 33,3%; en matemàtiques, el 12,5%; en pedagogia terapèutica, el 8,3% i, en ciències socials, el 6,5%". Aquests desajustos durarien fins al curs 2002-2003. Entre el 1990 i el 2004 el 24% dels especialistes de la segona etapa d'EGB de la plantilla de 1990-1991 va viure un procés de recol·locació.

La transformació dels llocs de treball de l'FP es va fer el curs 2000-2001, per una adscripció forçosa de tots els funcionaris amb destinació definitiva als nous llocs de treball, atès que els nous currículums dels cicles formatius van afectar totes les especialitats de la formació professional. Per facilitar la mobilitat d'aquest professorat, afectat per la transformació dels llocs de treball que ocupaven, es va convocar un procediment de reconeixement d'habilitació especial per a totes les especialitats de l'FP, per Economia i Tecnologia.

La transformació més gran de plantilles per implantació de la LOGSE es va produir a l'ESO els cursos 1996-1997 i 1997-1998. "Un total de 5.631 grups d'alumnes de tres nivells diferents (primària, formació professional i batxillerat) es van reconvertir en 3.570 nous grups de l'ESO". Un autèntic trasbals. Els mestres es reduïrien en 2.500

dotacions, que es van recuperar al curs 2003-2004, i apareixerien llocs de treball de les noves especialitats —LOGSE: 392 de música, 416 d'educació física, 174 d'anglès i 1.961 generalistes. L'any 1997-1998 es va fer una supressió neta de 1.887 llocs de treball de l'extingit vuitè d'EGB. Els desplaçaments de mestres també van afectar funcionaris que ocupaven places amb caràcter definitiu (els antics “propietaris”).

L'adscripció de mestres amb caràcter definitiu al primer cicle de l'ESO i que va ser voluntària, va afectar 2.378 mestres que van obtenir una destinació a secundària. De tota aquesta mobilitat cal destacar, “perquè va afectar la qualitat educativa”, que 787 mestres van ser “adscriuats a un lloc de treball per al qual no tenien l'especialitat corresponent i 469 van ser col·locats de manera forçosa, malgrat tenir una experiència d'un mínim de dos cursos”.

A totes aquestes dades cal afegir l'increment més que notable del nombre d'interins, tant a primària com a secundària. A secundària es va passar de 2.607 interins a 4.919 interins (un 25%, el curs 2004-2005). A la primària les xifres van ser de 1.985 interins (4%), el curs 1991-1992, a 5.096 (18,7%) dels mestres de plantilla. El grau d'instabilitat del professorat es completaria en considerar els desplaçaments per supressió dels llocs de treball i amb destinació provisional en l'ensenyament públic.

També a l'ensenyament privat es van produir canvis importants. El Ministeri d'Educació i Cultura va regular, l'any 1996, les titulacions mínimes per al professorat dels centres privats d'educació infantil i primària, de l'ESO i del batxillerat. També va regular l'organització de cursos d'especialització i habilitació professional. Aquest era el marc en què s'implantaria el nou sistema pel que feia a les plantilles del professorat de primària. De fet un nombre significatiu de mestres haurien de fer els corresponents “cursos d'especialització” que organitzarien les universitats catalanes, per encàrrec del Departament d'Ensenyament, per al professorat de l'ensenyament privat. Alguns d'aquests cursos van ser organitzats en uns horaris especialment difícils (vespres i dissabtes) per a alguns docents. Alguns dels centres privats no van facilitar-los l'operació, atès que el marc legal tampoc no ho afavoria. Els mestres afectats corrien el risc de quedar-se sense lloc de treball per manca de la titulació exigida en l'especialitat corresponent.

Durant el període 1988-1993 el creixement, en termes reals, de les partides destinades a retribuir el professorat havia estat molt notable, per l'augment del nombre de professors (un 50%), en una proporció superior a la del creixement dels centres i alumnes, i per l'increment de les retribucions.

Les retribucions del professorat de l'ensenyament públic s'havien incrementat l'any 1989 un 6,29% i un 6,7% a primària i a secundària, respectivament; un 12,03% i un 11,42% l'any 1991; un 10,82% i un 10,92% l'any 1992. Dins d'aquest creixement hi figuraven el nou "compliment d'estudis", acordat a la mesa sectorial pertinent amb els sindicats. L'increment s'aplicaria, des del 1994, d'acord amb el procediment establert a l'Ordre de 4 de novembre de 1994, que establia un sistema de promoció docent, mitjançant cinc estadis de promoció (DOGE, núm. 1979, 30 de novembre de 1994).

Durant tots aquests anys, a Catalunya, es va dur a terme una intensa activitat de formació permanent del professorat amb la perspectiva d'un model propi, desenvolupat a partir d'una llarga trajectòria de renovació pedagògica, en la qual la iniciativa del professorat i de les seves organitzacions va ser molt significativa, i d'experiències institucionals recents vinculades al territori (plans de zona) i que estaven a la base mateixa del sistema. Dos plans de formació, de caràcter plurianyal mantindrien durant bona part de la dècada dels noranta una inversió de més de 1.200 milions de pessetes anuals (Departament d'Ensenyament, 1998).²

El procés de generalització de la reforma educativa va tenir a Catalunya dos instruments fonamentals, que la farien viable i realista: la publicació d'un Decret que regulava tot el procés de transformació de les plantilles del professorat de l'ensenyament públic, pactat laboriosament amb els sindicats del sector,³ i la signatura (el 13 de març de 1996)

2. En aquesta publicació es fa una valoració del Pla 10989/1996, orientat bàsicament "a la preparació del professorat per a l'aplicació de la Reforma Educativa".

3. Decret 67/1996, de 20 de febrer (DOGC, núm. 2172, de 23 de febrer de 1996). Aquest Decret va donar suport legal als desplaçaments i a les readscripcions descrites, amb les garanties jurídiques suficients i necessàries, i va ser un punt de referència fonamental per al procés que hem descrit.

d'un pacte de 26 punts amb la comunitat educativa catalana per a la implantació de la reforma educativa, portat personalment pel mateix conseller d'Ensenyament d'aleshores (Joan Maria Pujals), que va crear les condicions que permetrien iniciar la fase decisiva de la generalització del model LOGSE a Catalunya, en condicions mínimament consensuades. A més es va tenir el suport explícit del Consell Executiu i la presidència de la Generalitat, traduïts en una inversió extraordinària plurianyal que havia de fer possible la implantació de la LOGSE amb un nou calendari.⁴

L'any 2000 el Govern de la Generalitat va prendre la iniciativa de fer un diagnòstic del sistema educatiu, un cop acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa. Durant gairebé dos anys la Conferència Nacional d'Educació, organitzada en set seccions, va fer una avaluació participada del sistema educatiu a Catalunya. Era una iniciativa inèdita i independent. Les seccions van treballar set temes centrals. A efectes del nostre treball, tenen especial interès i relleu les conclusions de la Secció II, dedicada al professorat. Sobre el mateix tema, s'havia manifestat el Consell Escolar de Catalunya amb una aportació específica, el mes d'abril del 2002. La secció recollia l'opinió de pares i mares, del professorat i l'alumnat de 31 centres, que aportaren la seva resposta a 2.116 qüestionaris.

A les acaballes del desembre de l'any 2002 es va promulgar la Llei Orgànica de qualitat de l'educació (LOCE). La Llei seria completada pels decrets d'ensenyaments comuns de primària i secundària obligatòria; el del calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu; el que regularia la prova general de batxillerat, per obtenir el títol de batxillerat; i el que regularia el nou títol d'especialització didàctica per al professorat de secundària, que substituiria el curs de qualificació pedagògica.

4. El conseller d'Ensenyament, Josep Laporta, havia fet pública (*AVUI*, 13 de febrer de 1992) la gran amenaça que comportava la implantació de la Reforma a Catalunya, a la vista de l'anunci fet pel Govern de només un increment del pressupost per a l'any 1992 d'un 7% de despeses destinades a educació. Era una quantitat insuficient que va obligar la Conselleria a considerar "la suspensió de l'inici de l'aplicació de la LOGSE". El compromís del Govern de la Generalitat amb la Reforma, mitjançant una inversió extraordinària amb recursos propis, seria decisiva. Es va assolir durant el mandat de Joan Maria Pujals a la Conselleria d'Ensenyament.

La LOCE va introduir una concepció més tradicional del currículum; va substituir les àrees i matèries de l'ESO pel vell concepte d'assignatures; va crear, de nou, els cossos de catedràtics dels diferents nivells. En fi, tot un camí que s'havia de tornar a transitar, de nou, però en direcció contrària. L'objectiu no era revisar o millorar la LOGSE per a fer front als nous problemes sinó desmuntar aquella Llei per anar cap a un altre model. La qüestió més problemàtica que es plantejava era l'adaptació a les diferents capacitats i motivacions de l'alumnat dels 14 als 16 anys. Les alternatives no podien ser més allunyades de la llei anterior.

El canvi de govern, però, tornaria a capgirar tot aquell panorama. Al cap de dos anys, el *BOE* publicava una nova Llei Orgànica d'educació, la LOE. El debat de la Llei va ser intens. A Catalunya, paral·lelament, es va produir un fet peculiar que requereix ser més ben analitzat: el Pacte Nacional per a l'Educació.

LA LOE I EL PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ

Al llarg dels anys 2005-2006 es va produir un intens debat social i parlamentari a l'entorn de la nova proposta de Llei d'educació. La LOE seria aprovada i publicada al *BOE* a principi de maig del 2006. La nova Llei d'educació té una orientació més propera a la LOGSE i pretén simplificar la normativa vigent, fer-la més clara i senzilla, i evitar la proliferació de lleis educatives, que han anat derogant parcialment les anteriors. Un cop més, el sistema educatiu es veurà sotmès al procés de desplegament de la nova Llei i patirà la inestabilitat normativa que caracteritza el model educatiu espanyol. Però la realitat educativa és més estable del que es podia esperar tenint en compte el canvi constant de normes i lleis. En el sistema "hi ha més continuïtat del que sembla" i "una evident tradició d'incompliment de les prescripcions de les administracions" (Prats, 2005). És un factor que cal tenir ben present a l'hora de fer un balanç rigorós de l'estat del sistema educatiu en els primers anys del nou segle. Ni la LOCE, ni la LOE no han partit del diagnòstic d'un Llibre Blanc, per causes ben diferents. En els llargs mesos de discussió sobre la LOCE i la LOE, es va trobar a faltar un punt de partida com el que va tenir la reforma dels anys noranta. En aquesta ocasió els debats han tingut un biaix ideològic i polític ben manifest i no poques qüestions latents de caràcter social

i econòmic. La falta de consens en el conjunt de l'Estat en matèria d'educació es va posar de manifest, un cop més, durant el curs 2005-2006.

Una novetat important de la LOE és el fet que dedica tot el títol tercer al professorat. Un títol que, en els seus quatre capítols, aborda qüestions relatives a:

- les funcions del professorat;
- el professorat dels diversos ensenyaments;
- la formació;
- el reconeixement, el suport i la valoració del professorat.

La LOE (art. 91) introdueix algunes noves funcions atribuïdes al professorat: la programació de l'ensenyament; l'avaluació dels "processos" dels aprenentatges i dels ensenyaments; l'orientació educativa i la tutoria; l'atenció envers les activitats complementàries; la informació periòdica a les famílies sobre el procés d'aprenentatge dels alumnes. La realització d'aquestes funcions es farà seguint el principi de col·laboració i treball en equip, de manera que la LOE consolida els equips docents com a unitats organitzatives dels centres.

Quant als requisits per impartir els diferents ensenyaments, la nova Llei Orgànica regula la titulació, l'especialització i la qualificació dels professionals responsables de l'educació infantil. A l'article 93.1 obre la primària, més enllà dels mestres, a les "titulacions universitàries" que habiliti el Govern, excepte les especialitats de música, educació física i idiomes estrangers, que són reservades als mestres especialistes.

La Llei denomina "àrees" les matèries de l'ESO (art.24.7 i art. 25.5) i preveu l'habilitació, "per a determinades àrees" "d'altres titulacions" diferents de l'específica (art. 94). És més, obre la possibilitat d'establir les condicions en què professors "amb la deguda qualificació" "podran exercir la docència en els primers cursos de l'ESO, en més d'una matèria al mateix grup d'alumnes" (art. 26.3) tot i ser d'una "altra especialitat" (adicional 7.2). És més, "excepcionalment", els funcionaris podran ensenyar en etapes o ensenyaments diferents dels que té assignat el seu cos, amb caràcter general (adicional 7.1). Amb garanties de qualitat ("amb la deguda qualificació") s'ha donat

un pas important en la línia de flexibilització dels cossos docents, caracteritzats fins ara per la rigidesa.

La formació ha de garantir “la capacitació adequada” del professorat per “afrontar els reptes del sistema educatiu i adoptar els ensenyaments a les noves necessitats formatives” (art. 101.1). La Llei estableix, al mateix article, la mentoria com a modalitat formativa per als primers cursos d'exercici de la docència en els centres públics, en el marc d'un nou model de formació inicial del professorat de secundària. En el canvi de les titulacions universitàries, promogut en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), es preveu la creació d'una titulació de postgrau específica per a la professionalització del professorat de secundària. Així doncs, la LOE substitueix el Títol d'Especialització Didàctica (TED), establert a la LOCE, pels futurs nous títols de postgrau de l'EEES. La conseqüència és inevitable i, de nou, paradoxal: més anys de vida per al CAP.

Pel que fa a la formació permanent, la LOE afegeix poques novetats al que ja preveien la LOCE i la LOGSE, de la qual es recuperen alguns continguts. Aquesta formació atindrà especialment temes d'igualtat, tecnologies de la informació i la comunicació i atenció educativa a la diversitat. Però cal deixar constància que, amb els plantejaments de la LOE, l'àmbit competencial de la Generalitat de Catalunya, en matèria de formació permanent del professorat, és envaït de ple, la qual cosa dóna continuïtat a la LOCE i altera una situació que, *de facto*, ha estat mantinguda i reivindicada des de les dècades dels anys vuitanta i noranta.

El capítol 4 del títol tercer, dedicat al professorat, s'ocupa del reconeixement social i del suport al professorat. La LOE dóna continuïtat o matisa les previsions de la LOCE en aquesta matèria quan garanteix l'assistència jurídica al professorat dels centres públics i cobreix la seva responsabilitat civil, en l'exercici de la professió (art. 105), i regula l'avaluació del professorat (art. 106) en els concursos de trasllats i la promoció docent (adicional 12).

Derogades les lleis orgàniques anteriors, les disposicions addicionals recullen la normativa bàsica de l'Estatut dels funcionaris públics, a l'espera d'un nou estatut de la fundació pública docent. Es mantenen els mateixos cossos, tot i que es redueixen les

funcions dels professors tècnics de formació professional i es modifiquen les d'alguns altres cossos. La pertinença a un cos de catedràtics és “un mèrit docent específic”, i es recupera així la “condició de catedràtic” de la LOGSE. Es simplifica la fase d'oposicions en l'accés als cossos de catedràtics, que queda en un concurs de mèrits (adicional 12.2). Els processos selectius del professorat per a l'ingrés a la funció pública segueixen la tònica d'abans, amb la LOCE i la LOGSE. Les proves, però, es convocaran “d'acord amb les especialitats docents” (adicional 12.1).

Podem deduir, doncs, que de la LOE, *a priori*, no en derivaran canvis profunds pel que fa a la funció pública docent, com va passar abans amb la LOGSE. La Llei obre, però, vies que poden contribuir a la millora progressiva d'aspectes parcials de la condició docent. Tanmateix les mesures previstes en els primers esborranys de la nova normativa de la funció pública docent no han despertat gens d'entusiasme entre el professorat.

La nova Llei fa palesos alguns dels problemes que preocupen el professorat: el reconeixement social de la professió; el disseny d'una carrera docent, capaç d'incentivar professionalment; la protecció jurídica i la cobertura de la responsabilitat civil. Tanmateix la publicació al *BOE* d'un text legal, *per se*, no implica la superació del malestar docent, que va més enllà de la millora de la mobilitat i de les mesures que una llei pot propiciar, ja que té causes variades i complexes. Tot i que el nivell salarial és dels més alts d'Europa, s'està produint una pèrdua d'autoestima professional considerable, que caldria diagnosticar de manera rigorosa i tan complexa com és el problema mateix.

La situació a Catalunya

El mes de juny del 2003, un grup plural de persones, docents i professionals de diferents àmbits de la societat catalana van fer una “crida per un debat social sobre l'educació a Catalunya”.⁵ La “crida” partia de l'afirmació de l'educació com “un dret universal i

5. La crida era signada per Oriol Bohigas, Victòria Camps, Eudald Carbonell, Jaume Carbonell, Salvador Cardús, Dolores Juliano, Marta Mata, Montserrat Minobis, Jordi Oliveras, Jordi Porta, Joaquim Prats, Pep Riera, Joan Subirats, Josep Maria Terricabras i Maria Rosa Virós.

un bé públic” i destacava els punts d’acord o consens existents a la societat sobre el fet de l’educació. Els autors del manifest propiciaven “l’inici d’un procés de discussió en profunditat sobre quin model educatiu necessita la nostra societat, que aporti propostes, complicitats i estratègies” per al redreçament de l’actual sistema educatiu a Catalunya, dotant-lo de tots els recursos materials, però també del reconeixement necessari per fer-ho possible.

Ja l’any 2000, un altre col·lectiu professional docent havia afirmat que “estem necessitats d’una altra perspectiva que permeti renovar el pacte social per l’educació, de manera que s’actualitzen les responsabilitats bàsiques i exigibles a totes les escoles sostingudes amb fons públics” (Col·lectiu Educació i Progrés, 2000).

Durant el curs 2000-2001 l’opinió pública es feia ressò de l’existència d’una forta tensió entre escola privada i pública a Catalunya. S’havia generat un fort debat amb postures confrontades sobre l’abast i el significat del “servei públic de l’educació”. Tenien com a teló de fons els concerts escolars i les condicions, els mecanismes de matriculació i de distribució de l’alumnat. En el debat intervindrien, amb un manifest públic, totes les associacions representatives dels titulars de centres docents privats. La tensió havia arribat a punts no viscuts anteriorment. L’educació, en els sis primers anys del segle XXI, ha estat un dels espais on s’ha manifestat el conflicte social amb més intensitat. La laïcitat de l’educació, el paper i la potenciació de l’escola pública de Catalunya van ser, també, temes emergents (“El sistema escolar de Catalunya”. A *El País*, 17 de juliol de 2001).

Un cop celebrades les eleccions autonòmiques el 16 de novembre de 2003, “l’Acord per a un govern catalanista i d’esquerres” preveia 19 mesures per prioritzar l’educació en l’acció del nou Govern de la Generalitat. La primera i la principal seria arribar a un Pacte Nacional per a l’Educació. Quant al professorat, l’acord preveia, en el punt 8, millorar la retribució del professorat, fer prevaldre la seva formació permanent i incorporar millores en la promoció professional del professorat.

Per promoure el debat del Pacte Nacional per a l’Educació es van crear cinc grups d’experts, als quals s’encarregaria l’elaboració de respectives propostes arran d’un do-

cument-guió elaborat inicialment. Els temes preparats pels experts serien: professorat; autonomia de centres; igualtat d'oportunitats i llibertat d'ensenyament en el marc del servei públic educatiu; família i educació, i coresponsabilitat dels ajuntaments amb l'educació (Departament d'Educació, 2005a). Amb posterioritat s'obriria una reflexió general sobre aspectes curriculars (Departament d'Educació, 2005b).

El 16 de febrer de 2005, durant la presidència de Pasqual Maragall, el Govern i les organitzacions sindicals i empresarials van signar l'“Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana”. Entre les propostes considerades com a prioritàries en figuraven algunes que afectaven el sistema educatiu: la lluita contra el fracàs escolar en les zones especialment afectades, amb la proposta de mesures concretes a prendre; millorar la formació, amb una presència més gran de l'anglès en la vida curricular i escolar de l'alumnat, i l'impuls de les tecnologies de la informació i de la comunicació a l'escola; la creació de dotze centres integrats de formació professional; la internacionalització i l'adaptació de les universitats a l'EEES. La lectura de les mesures 10 a 24, proposades a l'Acord, relatives a la dotació de capital humà, constitueixen, encara avui, un bon punt de partida (lluny de plantejaments ideològics i retòrics) per dissenyar unes polítiques educatives realistes per a la millora del sistema educatiu en conjunt.

El laboriós i difícil procés de negociació del Pacte Nacional per a l'Educació va coincidir amb la tramitació de la LOE i del nou Estatut de Catalunya. Finalment, el 20 de març de 2006 se signava el Pacte Nacional en un acte solemne, amb les absències de la USTEC, que el va rebutjar, i la (molt significativa) de les organitzacions generals representatives del conjunt de l'empresariat de Catalunya (*La Vanguardia*, 14 de març de 2006; *El País*, 21 de març de 2006.). El text del Pacte faria menció expressa al contingut de l'Acord estratègic, afegint propostes relatives a la formació inicial i permanent del professorat; a l'elaboració d'un estatut dels docents que englobi aspectes generals de la professió i altres específics de la funció pública docent com ara el compromís de continuar el procés d'homologació de les condicions laborals i d'analogia retributiva; la millora dels processos de selecció del professorat, en l'accés a la funció pública i del professorat interí; i el reconeixement del treball a l'aula i l'atenció directa a l'alumnat i a les seves famílies en els criteris de promoció docent.

A TALL DE CONCLUSIÓ

El sistema educatiu ha canviat profundament en les tres darreres dècades, com ho han fet la societat catalana, les institucions democràtiques i el conjunt dels agents socials i de les administracions. Amb tot, subsisteixen alguns dels problemes tradicionals, que han adquirit una complexitat especial amb els nous requeriments que es fan al sistema educatiu. Citem, per assenyalar alguns exemples, les noves necessitats organitzaves de flexibilitat i descentralització del sistema; la nova orientació del disseny curricular, des de la perspectiva de les competències; la reinterpretació, en clau intercultural, de la diversitat en l'educació; la intensificació de l'autonomia dels centres; l'atenció a la diversitat, especialment en el segon cicle de l'ESO; l'acollida i integració en el sistema de l'alumnat nouvingut amb els processos migratoris internacionals recents. Per fer front a aquesta situació esdevé prioritari formular i implantar noves polítiques educatives amb estratègies múltiples i diversificades, que facilitin la governabilitat d'un sistema cada dia més difícil de gestionar des d'estructures rígides i centralitzades.

El repàs històric realitzat ens permet constatar que el canvi del sistema educatiu ha estat espectacular, malgrat les limitacions, els dèficits estructurals i els problemes que tenen continuïtat i perduren avui, en un context nou i ben diferent. Quines són, doncs, les qüestions en les quals tenen continuïtat vells problemes de l'educació a Catalunya? Ens limitem ara a formular alguns dels que tenen relació directa amb el contingut d'aquest informe:

- La manca de consens polític en matèries educatives fonamentals i, com a conseqüència, la inestabilitat legal i normativa. El sistema està sotmès a canvis jurídics permanents, encara que no per això s'ha arribat a trencar definitivament, en alguns aspectes, amb un model de velles arrels decimonòniques. Una situació que pot motivar més d'una desafecció i distanciament envers un sistema poc àgil i allunyat del dia a dia de l'escola i dels problemes amb què avui s'encara.
- La manca de consens social al voltant de les finalitats de l'escola i del seu caràcter d'institució social bàsica. Al darrere dels conceptes s'amaga la vella problemàtica dels concerts educatius, del dret a escollir escola, de la distribució i matriculació de l'alumnat. Els debats s'han formulat en termes diferents en cada context his-

tòric i tenen com a teló de fons la difícil i problemàtica aplicació de l'equilibri establert a l'article 27 de la Constitució.

- Perdura una deficient inversió pública crònica que el sistema arrossega com un llosa heretada d'un passat ja llunyà. A totes les etapes que hem recorregut s'ha pogut constatar aquest mateix dèficit, essent els propis ministres i els consellers de torn els primers a lamentar insuficiències pressupostàries, una greu manca de recursos econòmics i l'absència de la cultura de retre comptes.
- L'estructura del sistema educatiu i l'alternativa per atendre la diversitat d'alumnat dels catorze als setze anys. No és difícil remuntar el problema al seu antecedent immediat (l'any 1987) quan es van estudiar les dues alternatives per a l'ESO: dotze-quinze anys o bé dotze-setze anys. A la llum dels anys anteriors, no es pot deixar de plantejar la qüestió de si la fórmula de la LOE permetrà abordar un tema cabdal i pendent en el sistema. És cert que cap reforma educativa no pot pretendre resoldre la qüestió juvenil en la seva totalitat, però també ho és que el sistema educatiu té aquí un repte clau d'eficiència i eficàcia que afecta a la qualitat en un dels trams més difícils i problemàtics de l'educació.
- Autonomia *versus* centralització. L'educació espanyola ha viscut en els darrers trenta anys un procés de descentralització administrativa molt important, amb traspassos de competències en matèria d'educació a les comunitats autònomes. Però les aspiracions d'autogovern demanen més que descentralització administrativa en tots els nivells: l'autonòmic, el local i l'escolar mateix. El volum i la complexitat del sistema fan difícil una gestió autonòmica centralitzada eficaç. La mateixa LOE és ben limitada respecte a això: manté uns nivells alts d'intervencionisme estatal i fa alguns passos nous en el terreny de l'autonomia municipal i dels centres. La qüestió de fons però, subsisteix i resta pendent de solució.
- Un dels aspectes centrals per a l'autonomia dels centres és el del currículum escolar. El tema ha estat objecte de treball i discussió al llarg del període analitzat. El debat curricular va ocupar un paper central en la preocupació dels agents educatius, molt especialment durant el període d'experimentació i implantació de la LOGSE. El tema subsisteix avui formulat en termes d'habilitats i competències. Un enfocament innovador que presenta nous problemes de formació i de gestió del currículum, especialment en els centres. És en bona part el repte que plantegen els informes PISA.

- Durant el període estudiat, el professorat ha estat sotmès a una mobilitat extraordinària per les transformacions dels cossos docents derivades del canvi curricular de la LOGSE, amb autèntics processos generalitzats de reconversió de plantilles, d'adscripcions forçoses i canvis d'especialitat. Als canvis d'estructures i de currículum s'afegien canvis en els llocs de treball. Si els primers afectaven el conjunt del sistema, els altres ho feien a les persones en els seus llocs de treball. El creixement del nombre de personal contractat interinament en les darreres dècades ha afegit al sistema un grau de precarietat elevat.
- Malgrat haver millorat quantitativament i qualitativa, també ha estat una constant històrica la inquietud per la millora del sistema educatiu, en conjunt, i la preocupació davant les quotes, sempre vistes com a excessives, de fracàs escolar, amb notes distintives i específiques en cada una de les etapes analitzades. La realitat actual apunta a un sistema que aborda amb relatiu èxit els reptes de la cohesió social i té seriosos problemes d'atenció a la diversitat i de motivació del conjunt dels estudiants, en el marc d'un sistema d'ensenyament obligatori fins als setze anys.
- No es poden tancar aquestes conclusions sense fer una referència explícita al naixement, al llarg de tot el període analitzat, de noves institucions educatives vinculades a l'educació en el lleure o l'educació no formal, si es vol utilitzar un terme més ampli: avui l'educació va més enllà de l'àmbit escolar. S'imposa donar un pas més i plantejar les sinergies que han d'establir-se entre l'escola i les institucions que eduquen en el lleure. En definitiva, fer efectiva la coordinació i complementarietat entre aquests diversos agents. L'accés a les activitats del temps lliure és un dret del qual han de poder gaudir tots els infants en condicions d'igualtat i que, pel seu potencial educador, és convenient integrar en una visió renovada de l'educació dels infants i dels joves del segle XXI. La institució escolar ha d'obrir-se de manera decidida a la col·laboració efectiva amb aquests agents educadors. Aquest tipus de discurs, cada vegada més compartit, contrasta amb la lentitud amb què avança l'articulació entre ambdós sectors educatius.
- La professió docent. Al llarg del període que hem analitzat hem vist com es reformulaven les funcions educadores del professorat, més enllà de la transmissió de coneixements i de les funcions tradicionals d'instrucció. Tot apunta a velles qüestions d'identitat professional en una professió marcada per l'existència de

diverses cultures i tradicions pedagògiques; amb un associacionisme representatiu però dispers; amb problemes endèmics de formació inicial (especialment a la secundària) i noves necessitats de formació permanent. Una situació professional que alguns qualifiquen d'heterogènia i paradoxal.

3 Una aproximació al marc regulador del professorat

L'EDUCACIÓ NO UNIVERSITÀRIA I ELS SEUS PROFESSIONALS

No gaire menys de dos terços del professorat de l'ensenyament no universitari a Catalunya pertany a la xarxa de centres públics i més d'un terç a la xarxa de centres privats. L'espina dorsal del sistema continua residint en els centres educatius i l'espina dorsal dels professionals que el fan moure segueix essent el professorat que hi imparteix la docència. No és estrany per això que sigui en els centres i en el seu professorat allà on es focalitzi l'atenció.

Els “altres” professionals

Però convé no oblidar ni la presència consolidada en els centres d'aquest calaix de sastre que és el personal d'administració i serveis, ni la irrupció de nous col·lectius que no sempre caben en un món, el del professorat, en què els perfils professionals i les seves peculiaritats se subratllen amb èmfasi. Aquests efectius de personal, normalment situats en les zones opaques dels centres, més desdibuixats en les formes i més oberts en les seves configuracions jurídiques, estan cridats a tenir una importància creixent en la mesura que les institucions escolars han esdevingut més complexes i reclamen i subratllen noves prestacions, bona part de les quals no poden seguir recaient sobre el professorat. L'evolució de la proporció entre professorat i altres professionals en

els centres, la significació d'allò que justifica l'existència i el rol, també, d'allò que obliga a polivalències i allò que les desaconsella, totes elles qüestions essencials per a l'organització dels centres, són aspectes encara no prou estudiats. En tot cas convé no perdre de vista totes aquestes noves dimensions de l'escola. El mateix fet que, en els centres concertats, es prevegi el finançament dels directors docents però també la funció directiva no docent il·lustra una mica tot això.

També, més enllà del nucli dur dels centres, més enllà de les seves parets, de vegades sorgit dels mateixos centres a partir de l'extensió dels seus serveis i de les seves activitats complementàries i extraescolars, però de vegades impulsat des d'altres instàncies, està emergint amb força un món educatiu no formal, que aplega una multiplicitat d'agents i de maneres de constituir-se i organitzar-se, també una major diversificació de les figures jurídiques emprades per a la prestació dels serveis i una major diversificació de les relacions de treball corresponents. Tots aquests nous professionals, que comparteixen amb el professorat tasques educatives i/o de suport educatiu sobre uns mateixos alumnes, de vegades amb coincidències d'espai i de temps, estan transitant avui de la desregularització a formes generalment encara molt precaritzades de treball regulat.

El professorat

El marc relacional del professorat és molt més clar i amb unes condicions més estabilitzades que, com se sap, a la xarxa pública es regeix pel règim funcionarial i a la xarxa privada pel règim laboral comú. Aquest règim jurídic diferent del professorat en funció de la titularitat pública o privada dels centres respon a allò que preveu la Constitució espanyola i que és un règim de funció pública per als servidors públics,¹ que té avui com a referent la LEBEP² i un règim laboral per als treballadors en ge-

1. L'article 103.3 de la Constitució espanyola del 1978 estableix que "La llei regularà l'Estatut dels funcionaris públics, l'accés a la funció pública d'acord amb els principis de mèrit i capacitat, les peculiaritats de l'exercici del dret de sindicació, el sistema d'incompatibilitats i les garanties per a la imparcialitat en l'exercici de les seves funcions".

2. La LEBEP és la Llei 7/2007, de 12 d'abril, de l'Estatut bàsic de l'empleat públic.

neral,³ regulat avui per la llei LET.⁴ Val a dir, però, que aquesta legislació general no impedeix que el règim jurídic del professorat sigui objecte de regulacions específiques de la mà de les grans lleis educatives de l'Estat, com és avui la LOE⁵ i, eventualment, si l'avantprojecte de Llei de la funció pública docent no universitària prospera, d'una llei específica pròpia. Tampoc no impedeix que el dret laboral, utilitzat i expandit a les administracions públiques en els supòsits cada vegada més nombrosos previstos per la Llei, s'estengui també, encara que de manera molt marginal i tímida, a l'ensenyament públic no universitari i afecti alguns sectors del seu professorat.⁶

Els canvis en el dret del treball, el professorat i els altres professionals

Potser convé remarcar que el dret del treball —que cobreix les relacions jurídiques del professorat de la xarxa privada i ocasionalment de la xarxa pública i, també, bona part dels professionals no docents presents en l'àmbit educatiu en general, sobretot a la privada però no només— viu moments d'incertesa. Es podria dir que el dret del treball, edificat sobre el model de les societats industrials, no sempre encaixa prou bé amb les noves formes de treballar de la societat de la informació i del coneixement, que solen exigir més flexibilitat d'espais i de temps, més adaptabilitat de les dedicacions a unes activitats i a uns ritmes no sempre prou regulars, unes més grans i més actualitzades exigències formatives, una presència cada vegada més visible de drets i llibertats no específicament laborals que demanen una major protecció, també el dret a poder con-

3. L'article 35.2 de la Constitució diu: "La llei regularà un estatut dels treballadors".

4. La LET és el RDL 1/1995, de 24 de maig, que aprova el text refós de la Llei de l'Estatut dels treballadors.

5. La LOE és la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, que va derogar les lleis educatives no universitàries anteriors, excepció feta de la LOE.

6. La LOE preveu la contractació de professorat en règim laboral per a determinats mòduls de formació professional, per a determinats mòduls i matèries dels ensenyaments artístics, per als ensenyaments d'idiomes o per a determinades matèries dels ensenyaments esportius (art. 95.2, 96.3 i 4,97.2 i 98.2), essent també la contractació laboral la que regula la relació del professorat de religió (disposició addicional tercera).

ciliar la vida familiar i la vida laboral. El dret del treball es mou i la realitat evidencia un augment dels col·lectius per als quals s'ha hagut d'anar construint una relació jurídica especial i, també, dels col·lectius menys afavorits, una part situats a l'extraradi del nucli dur del sistema educatiu, per als quals la seguretat de l'acció protectora del dret del treball pateix una gran feblesa. La recent aprovació de l'Estatut del treball autònom,⁷ amb la inclusió de l'ambigua figura del treballador autònom econòmicament dependent, és un exponent de tots aquests canvis. Tanmateix, les transformacions que viu el dret del treball, de les quals en són exponents els debats actuals sobre el Llibre Verd,⁸ sembla que tinguin una incidència menor en les relacions jurídiques del professorat dels ensenyaments reglats, en part perquè segueixen responent de manera prou visible als cànons de l'organització clàssica del treball.

Els canvis en la funció pública i el professorat no universitari

Abans de seguir, convé aturar-se encara en la no menys significativa evolució que experimenta el marc relacional de les administracions públiques amb els seus empleats, especialment palesa en la nova LEBEP. Si bé, amb caràcter general, la Constitució espanyola sembla haver optat per un model funcional dels servidors públics,⁹ la realitat és que la presència de personal contractat en règim laboral és cada vegada més freqüent, especialment a les administracions locals,¹⁰ amb una legislació de especialment afavoridora de la contractació laboral.¹¹ Així, per il·lustrar-ho, les llars d'infants públiques que cobreixen el primer cicle de l'educació infantil, majorità-

7. Ha estat la Llei 20/2007, d'11 de juliol, la que ha aprovat l'Estatut del treball autònom

8. Document elaborat per la Unió Europea amb el títol de *Llibre Verd sobre modernització del dret del treball per afrontar els reptes del segle XXI*.

9. Així ho entén la Sentència del Tribunal Constitucional 99/1987, d'11 de juny (Fonament jurídic tercer), relativitzada pel que fa a les administracions locals per la posterior Sentència del mateix Tribunal Constitucional 37/2002, de 14 de febrer.

10. Segons dades del Departament de Governació de la Generalitat de Catalunya tancades a l'1 de gener de 2006, un 14,9% del personal de l'Administració de la Generalitat i un 52,8% del personal de les administracions locals prestava serveis en règim laboral.

11. Resulta a tal efecte il·lustrativa la sentència del Tribunal Constitucional 37/2002

riament dependents dels ajuntaments, i independentment que aquests hagin optat per la seva gestió directa o indirecta, solen reclutar el seu personal, també el docent, acudint a la contractació laboral. Semblaria raonable pensar que un protagonisme més gran de les administracions locals en altres àmbits educatius hauria de menar a una presència més gran del dret del treball en la regulació de les relacions de treball que s'hi generin. No es veu, però, que les portes que obre la LOE per a un major protagonisme dels ajuntaments¹² —molt més estretes en la gestió del nucli dur del sistema,¹³ o el lloc preferent que a Catalunya els atorga el Pacte Nacional per a l'Educació, més per l'espai que ocupen les propostes que no pas per la seva intensitat,¹⁴ almenys pel que fa a l'organització de la xarxa pública i del seu professorat— advoquin per un canvi de model.

En tot cas, en el conjunt de les administracions públiques, amb diferents proporcions en unes i altres, el que existeix és una consolidada dualitat de règims jurídics dels seus servidors. El mateix legislador ordinari, en la LEBEP, ha optat per parlar ja genèricament d'empleats públics, que engloben funcionaris i laborals, més que no pas per fer-ho només de funcionaris públics. Ha preferit subratllar més allò que és comú dels qui treballen en el sector públic per distingir-lo dels qui ho fan en el sector privat que no pas per ressaltar distincions entre els mateixos empleats públics en funció del seu règim jurídic. Certament que funcionaris i laborals tenen naturalesa diferent i el seu marc legal també ho és i això, entre altres coses, té transcendència a efectes de representació i negociació col·lectiva, a efectes de procediment i jurisdicció, a efectes del règim de seguretat social aplicable en el cas del professorat. Certament que les filosofies d'un i altre règim, un de manllevat del dret privat com és el laboral i un de

12. Significativament en els seus articles 1p), 8.1 i 3, o disposició addicional quinzena.

13. Les previsions de la LOE (disposició transitòria cinquena), posteriorment recollides per la LEBEP (disposició transitòria vuitena) semblen anar en la direcció contrària i el que preveuen és que les administracions educatives integrin centres procedents d'altres administracions i, si escau, la funcionarització del seu personal laboral.

14. El Pacte Nacional per a l'Educació, signat per la comunitat educativa catalana el 20 de març de 2006, dedica un dels seus cinc blocs a parlar de la coresponsabilitat dels ajuntaments en l'educació on, simplement, es subratlla una obvietat com és que correspon al Departament d'Educació la gestió del seu personal.

propi de les administracions públiques com és el funcionarial, no són les mateixes. Tanmateix convé seguir de prop aquests processos paral·lels que es donen a les administracions públiques d'aprofundir en la dimensió laboral de la funció pública i de ressaltar la dimensió pública que ha de tenir també el dret del treball quan aterra en l'àmbit públic. El consegüent acostament entre un i altre règim, d'alguna manera, també afecta el professorat no universitari, encara que, avui per avui, amb una intensitat molt relativa.

L'ENSENYAMENT PÚBLIC NO UNIVERSITARI I EL SEU PROFESSORAT

Un model de funció pública per a un model de titularitat

El professorat de la xarxa pública, majoritàriament funcionari, ordenat per cossos i dependent d'una administració molt centralitzada com és l'educativa, amb una regulació no gaire diferent de la que mantenen altres cossos centralitzats que constitueixen el nucli dur de les atribucions de l'Estat, manté els trets essencials des del seu origen en el segle XIX. Certament l'actual Constitució no conté un mandat exprés perquè el professorat de l'escola pública sigui funcionari com sí que contenia l'anterior Constitució de 1931,¹⁵ i certament també l'opció genèrica dels constituents de 1978 per un règim funcionarial dels servidors públics és una opció menys tancada. Per adonar-se'n només cal fixar-se que, a les universitats públiques, el legislador sembla haver optat per un clar sistema dual de professorat en admetre la possibilitat que el personal docent i investigador no funcionari pugui arribar a constituir el 49% del total,¹⁶ percentatge que sembla voler respectar la preferència pel professorat en règim funcionarial que, en tot cas, ha de representar un mínim del 51%. Tanmateix la qüestió potser no rau

15. L'article 48 de la Constitució espanyola de 1931 estableix que "els mestres, professors i catedràtics de l'ensenyament oficial són funcionaris públics".

16. L'article 48.4 de l'actual Llei Orgànica 6/2001, d'universitats estableix que "El personal docent i investigador contractat, computat en equivalències a temps complet, no podrà superar el 49 per cent del total de personal docent i investigador de la universitat".

tant en si el règim jurídic aplicable ha de ser el funcional o el laboral —les mateixes universitats els confonen cada vegada més i fixen les fronteres entre personal permanent i no permanent, independentment de quin en sigui el règim jurídic—, com en la manera com les administracions organitzin la seva pròpia xarxa, en l'encert a concretar en el professorat els mandats constitucionals sobre els servidors públics. També en com sigui de permeable la funció pública docent als canvis que s'estan produint en altres àmbits de la funció pública.

En el nostre sistema, excepcions a banda, la titularitat dels centres docents públics és en mans de les administracions educatives. El model no ha variat amb l'assumpció de competències educatives per la Generalitat de Catalunya arran de la Constitució espanyola del 1978 i de l'Estatut d'autonomia del 1979. El que s'ha produït és només un canvi de titularitat i el Ministeri d'Educació i Cultura ha estat substituït pel nou Departament d'Ensenyament. Un àmbit territorial menys gran i un altre esperit, però, en el fons, el mateix model. Els centres docents de la xarxa pública continuen radialment lligats a una administració educativa forta i centralitzada, sense territoris intermedis i sense cap pes significatiu de les administracions locals. És un model que, si bé proporciona unitat i solidesa, també arrossega els *handicaps* d'una titularitat massa gran i massa allunyada per ser prou eficaç i d'uns centres que, per raons de grandària i d'estructuració, a més d'estar minuciosament regulats, tenen serioses limitacions per ser prou autònoms. La conformació d'una funció pública docent, també minuciosament reglamentada, difícilment pot dissociar-se d'aquest tipus d'organització.

La intervenció de l'Estat

La xarxa pública i els seus centres, almenys en els seus trets principals i mitjans, apareix regulada de manera molt uniforme en la legislació estatal. L'Estat reté les competències més estratègiques i la seva voluntat és de no dependre-se'n, com s'ha posat suara de manifest en la tramitació de l'Estatut d'autonomia de Catalunya. Les competències exclusives inicials de la Generalitat en matèria d'organització del centres públics van ser rebaixades per les Corts de l'Estat al terreny més *light* de competències en el

desenvolupament organitzatiu.¹⁷ En tot cas, amb caràcter orgànic i/o bàsic, les successives lleis educatives de l'Estat, actualment la LOE,¹⁸ dediquen un espai important a parlar de l'organització dels centres públics, inclosa una regulació detallada de les seves direccions. Sembla raonable entendre que, sens perjudici de l'encert en el desenvolupament organitzatiu que preveu l'Estatut o en l'aprofitament de les portes que també deixa obertes la LOE,¹⁹ la determinació de l'organització de la xarxa pública i dels seus centres des d'instàncies estatals, de manera inevitablement uniforme tot i la diversitat de centres i de territoris, feta sovint amb una exhaustivitat difícilment compatible amb els principis de la moderna funció pública, acabi condicionant també poderosament l'organització dels professionals que l'han de fer rutllar, sobretot quan en el mateix moment i en la mateixa llei, com tot seguit es dirà, es regula l'ordenació i l'organització del sistema i de la funció pública docent.

Potser convé encara prestar un moment d'atenció a com les lleis educatives, des de la LOGSE,²⁰ estructuren els centres públics. Bàsicament a la xarxa pública, l'ordenament dels ensenyaments no sempre es correspon amb l'estructuració dels centres. Així, per visualitzar-ho, l'educació infantil es concep com una sola etapa però el primer cicle s'imparteix en uns centres específics, les llars d'infants, i el segon cicle s'imparteix junt amb l'educació primària, en els centres d'educació infantil i primària (CEIP). O, per exemple, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria constitueixen l'educació bàsica obligatòria però, a la xarxa pública, s'imparteixen en dos centres diferents, la primària en els CEIP, juntament amb el segon cicle d'educació infantil i la secundària en els instituts d'ensenyament secundari (IES) juntament amb el batxillerat

17. Així resulta de la comparació de l'article 131.2 b) de la redacció de l'Estatut aprovada pel Ple del Parlament de Catalunya a setembre del 2005 i de l'article 131.2 c) de la redacció definitiva després de passar pel Parlament de l'Estat.

18. El gruix d'aquesta regulació es troba en el títol V de la LOE, articles 118 a 139.

19. La LOE, entre altres, diu que es podrà considerar centre educatiu a efectes de gestió, organització i administració l'agrupació de centres d'un mateix territori (article 107.5), o que els centres puguin adoptar altres formes d'organització (article 120.4) o, en matèria de personal, que es pugui delegar en els directors dels centres competències relatives a la seva gestió (article 123.5).

20. La LOGSE, avui íntegrament derogada, és la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu.

i la formació professional. La formació professional inicial, a més, comparteix cada vegada més espais amb els altres subsistemes de la formació professional, com és la contínua i l'ocupacional, per als quals la Llei preveu nous models de centre, com són els centres integrats de formació professional.²¹ La possibilitat d'altres agrupaments de centres, que també preveu la LOE, no ha alterat un disseny que el diferencia del gruix d'una escola privada que sol proporcionar continuïtats en el mateix centre. D'altra banda, afecta també la configuració i organització del professorat.

Les especificitats de la funció pública docent

En tot cas, el que és cert és que el personal docent de la xarxa pública disposa d'una regulació legal específica que, en els seus grans trets, aguanta bé el pas dels anys, els canvis de règim polític, les diverses lleis educatives i de funció pública que s'han anat succeint. Aquest fet, difícilment separable de referents i dinàmiques històriques i que, en tot cas, evidencia la fortalesa del model, sembla respondre també, com a mínim, a la conjunció d'aquests altres tres factors: les peculiaritats de la professió docent, les exigències de treballar al servei de les administracions públiques i l'estructuració específica del sistema d'ensenyament públic no universitari i del seu professorat.

La professió docent s'exerceix en un àmbit en què conflueixen drets i llibertats que, tant per la seva dimensió social i moral com perquè afecten aspectes neuràlgics de persones sovint en procés de formació, desperten una sensibilitat especial. Sembla lògic pensar que les particularitats de l'ensenyament subratllin també les particularitats de la figura del professor, columna central del sistema, que transita entre la mitificació i el realisme del treballador del carrer, a qui s'exigeix determinats requisits de preparació i la realització de determinades prestacions, uns i altres avui no fàcilment intercanviables amb les d'altres professionals. Aquestes peculiaritats, però, serien compartides amb el professorat de la xarxa privada i, raonablement, demanarien un marc legal comú per

21. A tal efecte resulta d'interès la Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de qualificacions i de la formació professional.

a ambdós col·lectius de professorat. Un cert marc en aquest sentit el proporciona la LOE que, a més de referir-se sovint al professorat dels centres públics i molt rarament al dels centres privats, també es refereix al professorat de manera general, entre altres indrets, en parlar de la regulació de les seves funcions,²² dels requisits de titulació per als diversos ensenyaments²³ o del reconeixement, suport i valoració de la seva tasca.²⁴ No sembla, però, que a l'agenda immediata del legislador hi hagi la intenció de fer més atenció a aquests marcs conjunts. Ara, com s'ha dit, l'únic avantprojecte que es troba en procés de tramitació, encara incerta, és només el d'un estatut del funcionari docent no universitari.

Des d'un punt de vista conceptual, però, el que distancia el professorat de la xarxa pública del professorat de la privada és la naturalesa de la titularitat dels centres, el fet de treballar al servei de l'Administració pública. Els empleats públics, encara que prestin els seus serveis fora del nucli dur de les potestats públiques i en concurrència amb la iniciativa privada, àdhuc també en l'eventualitat de veure laboralitzats els seus vincles amb l'Administració, tenen una relació marcada per les exigències de la naturalesa pública del titular i pels mandats constitucionals que obliguen les administracions a servir amb objectivitat els interessos generals. Aquesta circumstància, també per mandat constitucional, condiona el règim jurídic —o aspectes essencials del règim jurídic en cas de contractació laboral— dels seus empleats, manifestament en les formes d'accés i sortida de les ocupacions públiques, però també en aquells altres aspectes que permeten assegurar la seva imparcialitat i independència, l'efectivitat dels principis d'igualtat, mèrit i capacitat com a eix conductor de les seves relacions. La nova LEBEP, en la línia de processos semblants endegats en països del nostre entorn, ha desplegat els mandats constitucionals procurant adaptar-se a l'evolució de la societat i de les administracions públiques, adequar la gestió dels diversos sectors públics a les exigències que en cada moment planteja un servei més eficaç als ciutadans. També la LEBEP és llei de referència per al funcionariat públic docent però aquest, perquè així ho disposa la mateixa Llei, es guia també per la seva pròpia legislació.

22. Article 91.

23. Articles 92 a 99.

24. Article 104.

Així doncs, en la línia del que feia la legislació precedent,²⁵ la Llei de l'Estatut bàsic de l'empleat públic disposa que el personal docent, com el personal estatutari dels serveis de salut, es regeixi també, a més de per aquesta Llei general, per la seva legislació específica.²⁶ Aquesta legislació específica, a l'esquena de quina sigui la sort que corri l'avantprojecte d'estatut del funcionari docent no universitari encara en una fase molt embrionària, és la que contenen les grans lleis educatives de l'Estat, avui la LOE, fonamentalment per la via d'unes extenses disposicions addicionals i transitòries.

Certament que aquesta legislació específica es justifica per la seva adequació a un servei també específic com és l'educatiu que, entre altres qüestions, obliga els poders públics a garantir el dret de tots a l'educació, i certament també resulta condicionada pels marcs constitucionals sobre la funció pública i, si escau, per la legislació ordinària d'aplicació. Però l'actual model de funció pública docent i les seves especificitats segurament obeeixen més a l'opció de centralitzar la titularitat i gestió de l'ensenyament públic en unes administracions educatives gegants de les quals depenen milers de centres i desenes de milers de professors i professores i de fer-ho, a més, des de lleis estatals necessàriament uniformes i uniformadores. En aquest darrer sentit, l'odisseica tramitació de l'Estatut d'autonomia a Catalunya ens proporciona també pistes il·lustratives. Allà on la redacció originària sorgida del Parlament de Catalunya atorgava competències exclusives a la Generalitat en matèria de política de personal al servei de l'Administració educativa, a semblança de les que la Generalitat té amb la resta de personal al seu servei, la redacció definitiva finalment aprovada per les Corts de l'Estat conté una menys compromesa i precisa competència a favor de la Generalitat per tal d'aprovar "les directrius d'actuació en matèria de recursos humans".²⁷ La política de personal al

25. La disposició addicional quinzena de la Llei 30/1984, de 2 d'agost, de mesures de reforma de la funció pública, disposició derogada —ja que no la totalitat de la Llei— per la disposició derogatòria única b) de la LEBEP.

26. L'article 2.3 de la LEBEP diu així: "El personal docent i el personal estatutari dels Serveis de Salut es regiran per la legislació específica dictada per l'Estat i per les comunitats autònomes en l'àmbit de les seves competències respectives i pel previst en aquest Estatut, excepte el capítol II del títol III, excepte l'article 20, i els articles 22.3, 24 i 84".

27. És interessant la lectura comparada dels articles 131.2 f) i 136 de la redacció aprovada pel Parlament de Catalunya en la seva sessió del 30 de setembre de 2005 i la redacció final de l'article 131 f) aprovada per les Corts de l'Estat.

servei de l'Administració educativa, com l'organització dels centres públics, passa a dependre d'allò que decideixi *prima facie* l'Estat, avui bàsicament a través de la LOE.

La funció pública docent a les lleis de l'Estat

Els successius legisladors de l'Estat han anat optant per conservar el model actual de funció pública docent sense introduir-hi canvis gaire palesos que trenquin l'equilibri i les inèrcies del sector. A banda dels mèrits propis que han permès que el model tingués un paper històric positiu, també té alguna relació amb el seu manteniment el fet que la funció pública docent sigui el sector més nombrós de tota la funció pública espanyola,²⁸ de gran significació social i d'una àmplia distribució geogràfica, amb els seus referents i les seves sensibilitats, amb una forta estructuració formal i informal, que comporta que qualsevol petit moviment tingui una repercussió que la fa augmentar exponencialment. Segurament la conservació del model pràcticament en els seus propis termes, també els seus tímids moviments, estigui poderosament condicionada pel volum i la significació dels seus efectius.

El règim específic de la funció pública docent és el que es conté en la LOE, sempre amb el referent de la LEBEP. Si bé la LOE dedica un dels seus títols a tractar específicament del professorat i en algun moment d'aquest títol fa alguna referència explícita a la docència en els centres públics, de fet la funció pública docent és regulada en les seves disposicions addicionals i transitòries²⁹ i, si escau, en els reglaments que, per desplegar-la, dicti el govern de l'Estat. La regulació, emparada en l'exercici de les competències exclusives de l'Estat,³⁰ se centra bàsicament en l'ingrés, la mobilitat entre cossos docents, en la reordenació de cossos i escales i la provisió de places per concurs

28. Segons dades del Ministeri per a les administracions públiques tancades a juliol de 2006, més d'una cinquena part els efectius (500.610) de tota l'ocupació pública espanyola estatal, autonòmica i local (2.360.584) correspon a l'àrea de la docència no universitària.

29. Bàsicament les disposicions addicionals de la sisena a la tretzena i les disposicions transitòries de la primera a la tercera i la quinzena i dissetena de la LOE.

30. L'article 149.1.18 de la Constitució estableix que l'Estat té competències exclusives per establir les bases del règim estatutari dels seus funcionaris.

de trasllat d'àmbit estatal. Convé dir d'entrada que, si bé la xarxa escolar pública va ser transferida a la Generalitat de Catalunya,³¹ que és la titular dels centres, el professorat pertany a una pluralitat de cossos estatals,³² majoritàriament als cossos de mestres, que imparteixen docència a l'educació infantil i primària, i als cossos de professors i catedràtics d'ensenyament secundari, que imparteixen docència a l'ensenyament secundari obligatori, al batxillerat i a la formació professional. La naturalesa dels cossos estatals permet una intervenció de l'Estat que va més enllà d'unes normes bàsiques en matèria de funció pública docent i aterra en àmbits més organitzatius com ara que l'Estat reguli la mobilitat del professorat entre comunitats autònomes a través d'uns concursos de trasllat d'àmbit estatal generalment poc participatius.³³

És també la LOE la que estableix els requisits de titulació i formació necessaris per accedir a cadascun dels cossos, significativament el títol de mestre per al cos de mestres i el de doctor, llicenciat, enginyer o arquitecte per als cossos de professors i catedràtics d'ensenyament secundari. Aquest doble nivell de requisits acadèmics, atès que la funció pública classifica el seu personal funcionari en grups d'acord amb la titulació exigida per a l'accés, implica la pertinença a dos grups diferents, l'A i el B, amb les conseqüències corresponents d'índole retributiva i de carrera administrativa. Està clar que el sistema proporciona passarel·les per passar d'un cos a un altre, del cos de mestres al de professors de secundària i d'aquest al de catedràtics,³⁴ però l'existència d'aquest doble col·lectiu es correspon sobretot amb una organització de l'ensenyament públic que, llei rere llei,³⁵ amb denominacions diferents, independentment de quina hagi estat la magnitud dels canvis, ha anat separant amb radicalitat els centres de primària dels

31. Segons el Reial Decret 2809/1980, de 3 d'octubre, sobre traspàs de serveis de l'Estat a la Generalitat en matèria d'ensenyament.

32. Relacionats amb la disposició transitòria setena de la LOE.

33. A Catalunya la cobertura de places per funcionaris procedents d'altres comunitats autònomes no sol arribar al 2%.

34. La mobilitat cap als ensenyaments universitaris, que solen esmentar de manera genèrica les diverses lleis educatives (ara l'article 103.1 de la LOE) no passa del terreny dels propòsits.

35. La Llei 14/1970, de 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa, la LGE, els separava entre col·legis nacionals i instituts nacionals de batxillerat; la LODE ho feia entre col·legis d'educació general bàsica i instituts de batxillerat i de formació professional i, ara, la LOE ho fa entre col·legis d'educació primària —o només d'educació primària— i els instituts d'educació secundària.

centres de secundària. Les raons que justifiquen i expliquen aquesta organització són diverses, però alguna d'aquestes raons no sempre permet destriar prou bé si són les exigències del sistema educatiu i de la seva organització les que menen a una separació tan marcada de centres i de professorat o és l'estructuració del professorat la que ha menat a consolidar la separació de centres.

Importància i relativitat d'alguns elements de canvi

Hi ha moviments, però, que fan pensar que la situació descrita ha d'experimentar canvis, alguns tal vegada transcendents. Potser el més important i visible d'aquests moviments és la transformació dels ensenyaments universitaris com a conseqüència de la Declaració de Bolonya i de l'Espai Europeu d'Educació Superior, amb la desaparició de la distinció entre diplomatures i llicenciatures, sobre la que graviten actualment els cossos de funcionaris, i la implantació dels nous estudis de grau. La mateixa LOE, en parlar dels requisits de títol, inclou també en tots els casos els nous títols de grau. Per la seva banda la LEBEP,³⁶ per a quan s'hagi generalitzat la implantació dels nous títols universitaris, unifica també en un sol grup A tots els títols de grau, i la divisió d'aquest grup A en dos subgrups depèn ara de la responsabilitat de les funcions que han d'acomplir i de les característiques de les proves d'accés en lloc de fer-se dependre d'un nivell de titulació que la reforma universitària també està en procés d'unificar. En la mateixa línia, seguint amb l'exemple de les universitats, la nova LOU³⁷ fa desaparèixer els cossos docents de catedràtics i professors titulars d'escoles universitàries i manté només els cossos de catedràtics d'universitat i de professors titulars d'universitat. Cal pensar que tots aquests canvis, que no semblen incompatibles amb les peculiaritats de la funció pública docent, afectin també el professorat no universitari.

Els moviments que provenen de l'organització de la xarxa pública semblen més febles i menys visibles, però elements com la presència consolidada de mestres en els primers cursos de l'educació secundària —que també poden dirigir els centres³⁸—, o la

36. Article 76 i la disposició transitòria tercera de la LEBEP.

37. La Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, que modifica la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'universitats.

possibilitat d'organitzar la xarxa pública amb formes que contrarestin la separació de centres,³⁹ permeten fer pensar en noves dinàmiques que subratllin els elements comuns i diferencials del professorat, no tant sobre la base de la seva pertinença a cossos, sinó en altres que tinguin més relació amb el servei educatiu i amb les funcions que s'hi realitzin.⁴⁰ La mateixa decisió de la Generalitat de Catalunya de destinar titulats superiors interins als CEIP, encara que sigui per necessitats peremptòries derivades de la manca de mestres, relativitza les rigideses.

En tot cas el més significatiu del nostre model de funció pública docent és que és un model centralitzat, amb una Administració educativa titular de qui depenen desenes de milers de persones,⁴¹ sense instàncies ni figures intermèdies entre Administració i escoles, que les distribueix de manera molt reglamentada en cadascuna d'elles atenent especialment a les carreres administratives personals i no sempre harmonitzant-les prou amb les necessitats i els projectes territorials i de centre. Es tracta, a més, d'uns territoris que compten ben poc i d'uns centres, també, objecte de regulacions detallades i uniformes. Segurament, amb aquest panorama, el model de funció pública docent difícilment podria ser diferent. Certament que la legislació en matèria de funció pública, i les diverses lleis educatives, sobretot la LOE, permeten obertures del sistema i la mateixa Generalitat n'ha aprofitat algunes, com en la posada en marxa dels plans estratègics, i certament que l'existència permanent de grans bosses de personal interí, per al qual cal arbitrar cíclicament mesures de xoc, suavitza i esponja el model, però no el canvia. A més, és un model que, també per la debilitat de les direccions i dels governs dels centres en matèria de personal, condiona les organitzacions sindicals i

38. Article 134 de la LOE.

39. La possibilitat d'altres agrupacions de centres a determinar per les comunitats autònomes la contempla la LOE, entre altres, en els seus articles 107.5 o 111.5. Per la seva banda, almenys a Catalunya i al País Basc es treballa en propostes de centres que superin la distinció CEIP-IES.

40. La reimplantació del cos de catedràtics d'ensenyament secundari a la LOE i mantinguda a la LOE i la reserva preferent de determinades funcions en els centres, que té sentit per la seva dimensió simbòlica i també des del punt de vista de la promoció professional, no sembla tenir-ne tant des del punt de vista de la moderna organització dels centres i de la seva autonomia.

41. 60.816 segons dades del Departament de Governació de la Generalitat de Catalunya a 1 de gener de 2006.

les seves activitats, més centrades a ser presents allà on es prenen les decisions que no pas en els centres. Els resultats, pel que fa als indicadors laborals clàssics d'estabilitat, temps de treball i retribució, no semblen haver estat dolents i, en aquest sentit, les condicions de treball del professorat de l'ensenyament públic són en general força bones, també en comparació amb les del professorat de països de la nostra àrea, tal i com es pot comprovar en els capítols següents d'aquest mateix informe. El grau de satisfacció del professorat, però, no sempre ho és tant. Probablement calgui treballar més sobre aquells aspectes de l'activitat professional i de la seva organització, relacionals i de suport, que impedeixen que la bondat d'aquells indicadors no sempre es tradueixi en una feina més raonablement feliç.

L'ensenyament públic i el seu professorat mantenen diferències considerables amb la xarxa privada; unes derivades de la manera com s'ha concebut la xarxa pública i el seu professorat, però altres producte de les exigències constitucionals en matèria de funció pública, particularment evidents en l'objectivitat de les formes d'accés⁴² i en la permanència en la feina.

EL PROFESSORAT DE L'ESCOLA PRIVADA, PARTICULARMENT LA CONCERTADA

Els centres concertats

La Constitució espanyola del 1978 conté un mandat als poders públics per crear centres docents per tal de garantir el dret de tots a l'educació i, alhora, reconeix la iniciativa privada per crear centres i per rebre ajuts públics, en aquest cas aquells que reuneixin els requisits que estableixi la Llei. Centres públics i privats, aquests amb un finançament generalitzat amb fons públics en els ensenyaments gratuïts,⁴³ conformen un mapa d'escoles que és conceptualment diferent perquè la naturalesa mateixa de la seva

42. Actualment regulades en el Reial Decret 276/2007, de 23 de febrer.

43. El segon cicle d'educació infantil, gratuït encara que no obligatori, i l'educació primària i l'educació secundària, que són gratuïtes i obligatòries.

titularitat és diferent, però les diferències de la qual semblen engrandides per un model de xarxa pública massa poc mal·leable i per una escola privada excessivament zelosa de les seves privacitats. Certament que un model i l'altre inclouen diverses tipologies de centres que escapen de la reducció dels esquemes, però hom diria que l'espai no conreat entre un i altre model és especialment interessant i gran.

La xarxa privada concertada ha estat objecte d'un procés de reestructuració considerable en aquests darrers vint anys, facilitada per la signatura de successius acords entre l'Administració i les organitzacions empresarials i sindicals del sector.⁴⁴ Actualment és una oferta força consolidada que es presenta amb les més diverses persones jurídiques que permet el dret privat, algunes emprades també per les administracions, sobretot les universitàries, com és el cas de les fundacions, i que, si bé afecta també fonamentalment els centres considerats individualment, sol estendre també la titularitat sobre més d'un centre o sol atorgar-los, amb més o menys intensitat, denominadors institucionals comuns. Potser de la manera com, amb una descentralització efectiva de la xarxa pública, podria afectar el territori en els centres públics.

El professorat dels centres concertats

S'ha avançat que el professorat de l'escola privada comparteix amb el de la pública les exigències i funcions que el sistema educatiu demana al professorat amb caràcter general, bàsicament recollits a la LOE. La regulació del seu règim jurídic, però, ja no es troba en la LOE sinó en la legislació laboral, fonamentalment en la Llei de l'estatut dels treballadors i en els reglaments que la despleguen. Convé subratllar que, en el món de les relacions laborals i també en les de l'ensenyament privat, té un pes especial la negociació col·lectiva i la figura dels convenis col·lectius.⁴⁵ Val la pena dir, però, que

44. Es tracta dels acords sobre centres en crisi, el primer dels quals es va signar l'any 1987 i que s'han donat per acabats el 2007.

45. En el moment de redactar aquest treball, el darrer conveni signat i publicat és el que apareix en el DOGC de 19 de setembre de 2006. Pot ser interessant observar com, entre els sindicats representatius dels treballadors que signen el conveni, no n'hi figuren de sectorials que solen tenir una considerable força a l'ensenyament públic.

en la negociació col·lectiva a l'ensenyament privat, sobretot com a conseqüència de l'extensió dels concerts, l'autonomia de les parts té alguns sostres, sobretot en matèria retributiva, que la fan més semblant a la negociació col·lectiva en el sector públic que no pas en el privat.

La configuració jurídica del professorat de l'escola concertada, i la mateixa fórmula dels concerts per a la gratuïtat, és un dels elements més específics del nostre sistema educatiu. La fórmula, instituïda per la LODE l'any 1985, comporta una sèrie d'obligacions per a l'Administració, fonamentalment el finançament, i per als titulars privats, bàsicament, complir els mateixos criteris que la xarxa pública en matèria d'admissió d'alumnat i assegurar la participació de la comunitat educativa en el funcionament dels centres. El sistema de concerts també comporta una sèrie de limitacions empresarials respecte a alguns dels aspectes de la relació laboral del professorat, com ara la seva selecció i acomiadament o el seu sistema retributiu.

La redacció actual de la LODE estableix un sistema de selecció que obliga els centres a anunciar públicament les vacants de personal docent que es produeixin, a proveir els llocs de treball d'acord amb els criteris de selecció establerts de comú acord amb el consell escolar i a informar-lo de la provisió realitzada. Aquest sistema, molt més lax que el previst en la redacció originària,⁴⁶ permet donar més transparència als processos i que els representants de la comunitat escolar facin un seguiment més proper de la configuració de les plantilles. Les particularitats també s'estenen al terreny dels acomiadaments, que requereixen el pronunciament previ del consell escolar mitjançant acord motivat.⁴⁷ Les darreres lleis educatives, també la LOE, preveuen que l'Administració educativa verifiqui que aquests processos de selecció i acomiadament s'adeqüin als

46. La redacció originària de la LODE (art. 60) preveia que fos una comissió de selecció designada pel consell escolar, formada pel director, dos professors i dos pares d'alumnes, l'encarregada de la selecció. La Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de participació, avaluació i govern dels centres docents, la LOPAG, és la que va modificar l'originari article 60 de la LODE.

47. El Tribunal Constitucional, en la seva sentència de 27 de juny de 1985 recaiguda sobre la LODE, va considerar constitucional que es considerés causa d'incompliment del concert apartar-se del procediment d'acomiadament establert a la LODE, ja que aquest tendeix a evitar l'arbitrarietat dels acomiadaments.

mandats legals i, si escau, desplegui com s'han d'aplicar,⁴⁸ sense que consti cap actuació del Departament d'Educació en aquest aspecte.

PROFESSORAT CONCERTAT *VERSUS* PROFESSORAT PÚBLIC

La retribució del professorat concertat és fixada per les Lleis Generals de pressupostos i satisfeta directament per l'Administració educativa a cadascun dels docents mitjançant la fórmula del pagament delegat.⁴⁹ Les semblances amb el professorat de la xarxa pública són clares, sobretot si es té en compte que les retribucions a l'escola concertada estan culminant el procés d'equiparació amb les de la pública, tant en la quantitat com en les diverses partides que les integren. Està clar que l'equiparació salarial és un indicador important de l'aproximació d'ambdós col·lectius però no se'n poden dissociar d'altres, com el temps de treball, aspecte en què, per exemple, les diferències a secundària són especialment remarcables. Però, sobretot, la diferència més notable i que mena molts professors a deixar l'escola privada i passar-se a la pública, i no viceversa, rau en les més febles garanties d'estabilitat que ofereix l'escola privada, en què el manteniment o no de la feina pot dependre, independentment i a banda d'altres circumstàncies, de la decisió no forçosament objectiva del titular.

Convé, però, no perdre de vista les distàncies, entre un i altre col·lectiu, que estan determinades per la naturalesa pública o privada dels centres i, en el cas del professorat de la pública, també per quina n'és l'Administració titular i la seva estructuració i, en el cas del professorat de la privada, per qui té la titularitat dels centres i per quins en són els valors i com es plasmen en les polítiques de personal. Sembla clar en tot cas que la diferent distribució de poder en els centres públics i privats, fonamentalment en matèria de personal, és el que subratlla amb més força les diferències.

L'autonomia dels centres se sol afirmar també en relació amb eventuais ingerències exteriors, significativament de les Administracions educatives, i aquestes tenen un paper

48. L'actual article 60.6 de la LODE.

49. Articles 116 i 117 de la LOE.

diferent segons si es tracta de l'escola pública o de la privada. A la xarxa pública són avui, majoritàriament, ensems titulars dels centres i administracions educatives, mentre que, a la xarxa privada, són només administracions educatives ja que el titular és un privat. Aquesta confusió de rols de l'Administració educativa en els centres públics, visible també en l'ambigüitat de papers que té la mateixa Inspecció, ajuda a diluir la visibilitat de l'Administració com a titular dels seus centres i, si bé part del seu lloc és ocupat pels òrgans de govern i direcció, continua retenint fora dels centres i lluny d'ells la decisió sobre els aspectes més bàsics de la relació amb el seu professorat, amb el conseqüent afebliment dels rols d'uns i altres.

Però també el grau d'autonomia del centre és mesurable per la intensitat de les ingerències de la titularitat i, en aquest cas, sembla clar que l'escola concertada, si bé es regeix també per un sistema participatiu que s'empara també en la mateixa Constitució,⁵⁰ la pressió de l'Administració educativa és menor i és més gran, i més propera i determinant, la pressió i també l'alè, de la titularitat dels centres. A l'escola privada, també a la concertada, la titularitat és en els centres, o ben a prop d'ells i, amb ella, les decisions més bàsiques en matèria de personal, assenyaladament les referides a accés i pèrdua del lloc de treball.

La titularitat pública o privada dels centres esdevé el factor més determinant en l'establiment de les relacions de treball del professorat, no només pel règim jurídic funcional o laboral de la relació, sinó, sobretot pels criteris més objectius i garantistes que han de guiar les relacions dels empleats públics. Però no sembla menys important la manera com s'estructuri l'escola pública, ni quina sigui la titularitat i els valors de l'escola privada.

L'estructuració actual de la xarxa pública subratlla aquells elements uniformes i uniformadors que han caracteritzat la funció pública menys moderna. Les competències que s'arroga l'Estat per legislar sobre l'organització dels centres públics, les seves direccions

50. L'article 27.7 de la Constitució estableix que "Els professors, els pares i, si escau, els alumnes intervinen en el control i la gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics, en els termes que la llei estableixi".

i governs i el seu professorat, atès a més el detall amb què els regula, avui bàsicament a la LOE, posen sostres, i no gaire alts, a les possibilitats de la Generalitat per organitzar la seva xarxa de centres i els seus professors. Sembla raonable pensar que altres models públics segurament exigirien explorar altres formes de titularitat pública.

El que queda per fer és una radiografia més precisa de la xarxa privada, de la seva tipologia plural de centres, de les seves diverses polítiques de personal de cadascun d'ells, dels mecanismes de què es dota cada titularitat per reclutar i retenir el professorat, de com el tipus de titularitat condiciona les relacions de treball. En aquest sentit, sembla clar que entre aquelles titularitats que se senten còmodes amb alts percentatges de temporalitat i aquelles altres que advoquen pel valor de les continuïtats, les distàncies poden ser abismals. Un tema apassionant per a un altre estudi.

4 La composició demogràfica i social del professorat

INTRODUCCIÓ: QUANTS MESTRES HI HA?

Una de les primeres coses que cal és tenir una idea global del volum de persones que treballen actualment com a professionals de l'ensenyament primari i secundari a Catalunya. Les darreres dades disponibles ens parlen d'un total de gairebé 81.000 persones, tres quartes parts de les quals són dones; un seixanta per cent treballa al sector públic i prop del mateix percentatge a l'ensenyament primari. Aquestes dades fonamentals apareixen desglossades a la taula 1 i, en percentatges, al gràfic 1 de la pàgina següent.

Taula 1.

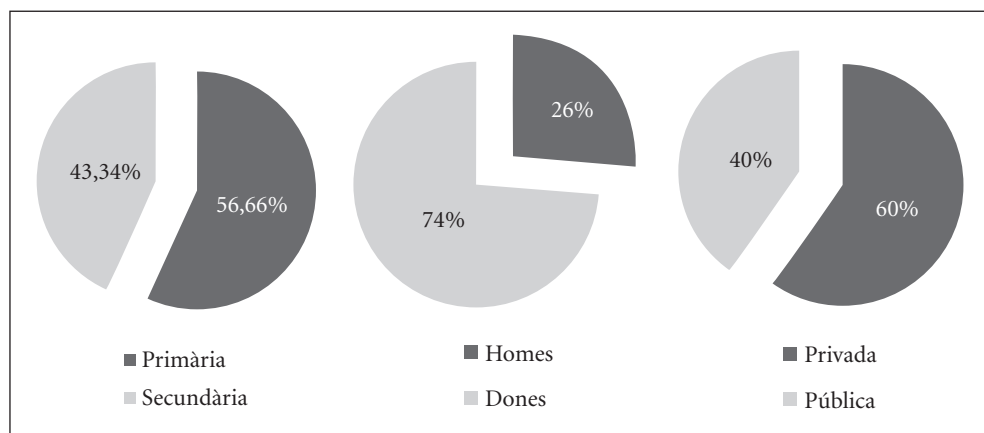
Volum de professorat a Catalunya. Cursos 2004-2005 i 2005-2006

Sexe	Primària			Secundària			Total		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Homes	3.883	2.738	6.621	8.607	6.160	14.767	12.490	8.898	21.388
Dones	23.049	16.100	39.149	12.671	7.575	20.246	35.720	23.675	59.395
Total	26.932	18.838	45.770	21.278	13.735	35.013	48.210	32.573	80.783

Font: Departament d'Educació, 2007. Les dades del sector públic són del curs 2005-2006 i les del sector privat del curs 2004-2005.

Gràfic 1.

Composició demogràfica del professorat, per nivell educatiu, gènere i titularitat del centre. Catalunya, cursos 2004-2005 i 2005-2006



Font: Departament d'Educació, 2007. Les dades del sector públic són del curs 2005-2006 i les del sector privat del curs 2004-2005.

ORIGEN I LLENGUA

Atesa la manca de dades del professorat en matèria d'origen (lloc de naixement) i de llengua, es presenten seguidament les que apareixen com a resultat de l'enquesta, que cal recordar que és estadísticament representativa de la població global del professorat. En aquest sentit, la població docent és majoritàriament nascuda a Catalunya (81%) i dels que no ho són, la immensa majoria (17% del total) procedeix de la resta de l'Estat.

Aquesta distribució pràcticament es repeteix quan es tracta de la llengua parlada a la família: un 78% hi parla català (69% del total) o bé indistintament català i castellà. La resta només parla castellà a la família (21%) o bé, en un percentatge molt reduït (0,5%), una tercera llengua. En resum, el professorat de Catalunya és, majoritàriament, nascut a Catalunya (81%) i parla català (69%) en el seu entorn familiar.

Ara bé, no es pot pas dir que aquesta distribució sigui homogènia a tot el territori, tal i com mostra la taula següent, que expressa la situació quant a la llengua i l'origen del professorat en les ciutats de més de 100.000 habitants.

Taula 2.

Origen i llengua familiar del professorat en les ciutats de més de 100.000 habitants. Catalunya, 2007

	% que parlen català a casa		% nascuts a Catalunya	
	Públic	Privat	Públic	Privat
Primària	52	67	77	83
Secundària	62	66	75	84

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

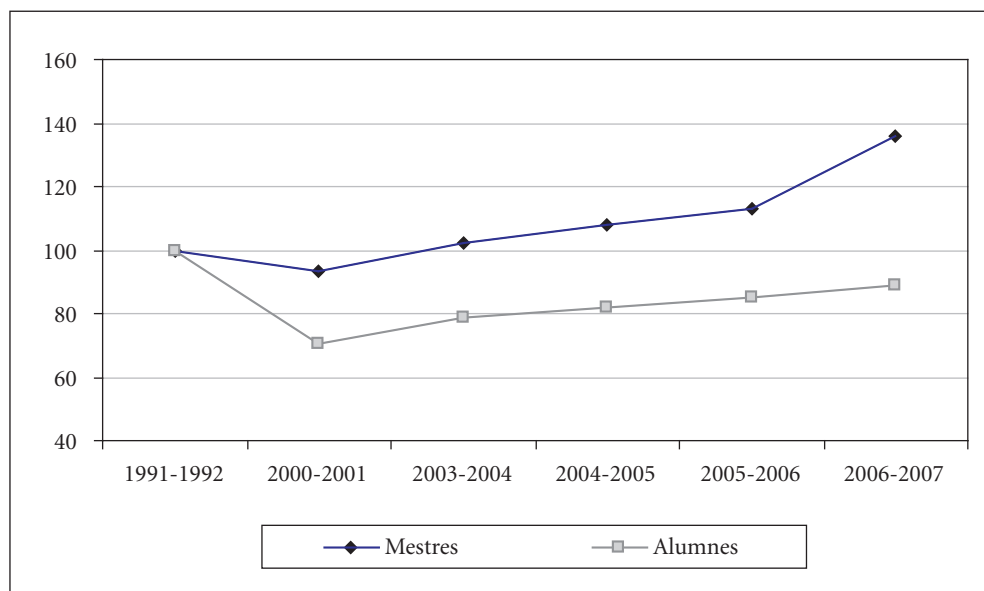
Així, doncs, quan es tracta de ciutats grans, el repartiment del professorat segons la llengua parlada a casa i l'origen varia tant entre xarxes com també entre nivells educatius. Per començar, el percentatge de professorat nascut a Catalunya és significativament inferior a la xarxa pública que a la concertada i la diferència més gran entre ambdues xarxes es troba a l'ensenyament secundari (9 punts percentuals, que equivalen a un 13% de diferència). I el que encara és més evident és que el percentatge de professors de primària pública que parlen català a casa és significativament inferior no només a les dades equivalents de la secundària pública (10 punts més, equivalents a un 20% més) sinó molt inferior a les de la primària concertada (15 punts de diferència, equivalents a un 30% més). Per tant, en relació amb aquests dos criteris es pot ben dir que l'origen i, sobretot, la llengua parlada familiarment són diferents segons la xarxa a les grans ciutats. Les diferències no són significatives a la resta del territori.

EVOLUCIÓ RECENT DE LA PLANTILLA

Prenent el curs 1991-1992 com a índex, el gràfic 2 ens mostra l'evolució de la plantilla de mestres i d'alumnes de primària fins al darrer curs en el sector públic. Es pot

Gràfic 2.

Evolució de la plantilla de mestres i d'alumnes de primària al sector públic. Catalunya, cursos 1991-2007



1991=100

Font: Departament d'Educació, 2007.

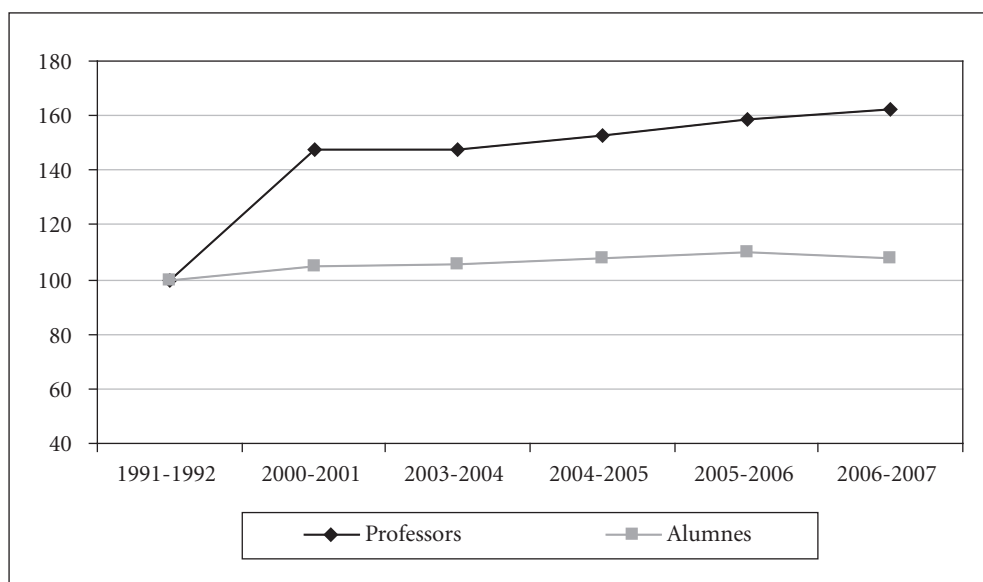
comprovar que l'any 2000 hi ha una disminució important del nombre d'alumnes, acompanyada d'una disminució, força menor, de la plantilla de mestres. A partir del 2003 la tendència s'inverteix i tant el nombre d'alumnes com el de mestres creix, tot i que el primer no es recupera i en canvi el de mestres el 2003 ja supera la plantilla del 1991. Així mateix el 2005 el nombre d'alumnes continua creixent, sempre per sota dels valors del 1991, i la plantilla de mestres es dispara un 23%. En conjunt es pot dir que la plantilla de mestres ha augmentat gairebé un 40% aquests anys, mentre que l'alumnat, tot i un lleuger creixement, ha disminuït respecte dels valors inicials gairebé un 15%.

Les dades sobre les ràtios d'alumnes per professor¹ confirmen, lògicament, aquest augment important de la plantilla de professorat, de manera que en quinze anys s'ha passat de divuit alumnes per mestre a dotze, és a dir, una reducció aproximada d'un terç.

Pel que fa a la secundària, l'evolució seguida durant aquests mateixos quinze anys és força equivalent (gràfic 3), amb la diferència que aquí el nombre d'alumnes no ha disminuït pas, però tot i així l'increment de la plantilla és força més notable que a

Gràfic 3.

Evolució de la plantilla de professors i d'alumnes de secundària al sector públic. Catalunya, cursos 1991-2007



1991=100

Font : Departament d'Educació, 2007.

1. És important diferenciar el concepte de *ràtio* del de *grandària de classe*. El primer és el quocient entre el total de professors i el total d'alumnes, mentre que el segon es refereix a la grandària dels grups classe i, per tant, a quants alumnes per aula té per terme mitjà un professor. Tant l'anàlisi de les ràtios com la de la grandària de les classes es fa amb més detall en el capítol 8 sobre les condicions laborals.

primària, amb un creixement que supera lleugerament el 60%. Les ràtios, novament, reflecteixen aquesta tendència amb una reducció també equivalent a una mica més d'un terç, havent passat de catorze a nou alumnes per professor.

En conseqüència, es pot concloure que al llarg dels darrers quinze anys hi ha hagut una política continuada d'augment de les plantilles en el sector públic de l'ensenyament i que aquest augment s'ha traduït en una millora substancial de les ràtios d'alumnes per professor tant a primària com a secundària.

EDAT I SEXE

A l'àrea de l'OCDE hi ha dos fenòmens que marquen en gran mesura l'evolució demogràfica recent de la població docent. El primer és el seu envelliment progressiu i el segon la seva feminització creixent. Diferents informes internacionals han anat alertant d'ambdós fenòmens al llarg de l'última dècada. Aparentment, es tracta de qüestions merament accidentals i, segons això, no haurien de merèixer més atenció que la que es dóna a peculiaritats demogràfiques curioses. Però en el cas del professorat existeixen raons de pes per considerar que una població docent envellida o com més va més feminitzada són característiques potencialment problemàtiques.

En primer lloc, poden ser-ho des d'un punt de vista sociològic i, en última instància, també pedagògic, tot i que sobre això hi ha visions contraposades. D'una banda, la qüestió de les diferències d'edat entre alumnes i docents pot semblar irrellevant, però les condicions socials canviant han convertit la docència en un exercici professional en què, a diferència del que passava algunes generacions enrere, cal fer veritables esforços per al manteniment de la disciplina a l'aula —una cosa que alguns docents amb més experiència poden trobar particularment difícil o esgotador en comparar-ho amb un passat no tan llunyà. La qüestió de la disciplina a l'aula, però, no s'ha de vincular necessàriament a l'edat dels docents sinó que és un problema molt més complex que això; ara bé, seria igualment inapropiat tancar els ulls al fet que la diferència d'edat pot complicar les coses si el professorat es resisteix a acceptar els canvis en els perfils dels alumnes. En un altre sentit ben diferent, en canvi, hi ha qui pot veure en l'envelli-

ment relatiu de la professió una bona notícia, en tant que se'l pot considerar com un indicador de més gran experiència, que juga a favor de la qualitat docent. Però sí que sembla més clar que el desequilibri entre sexes dins de la professió docent tampoc no és una bona notícia i, malgrat que internacionalment sembla un fenomen difícilment reversible, ningú no dubta que la paritat de sexes seria educativament molt més profitosa. En definitiva, una composició diversificada i equilibrada en termes tant d'edat com de sexe seria la situació ideal, però no és la que tenim.

En segon lloc, l'envelliment i la feminització són també indicadors de potencials problemàtiques d'índole econòmica i social. El primer augura jubilacions simultànies massives i, si no s'ha previst adequadament, genera problemes d'estoc de docents qualificats, fins al punt que alguns països han hagut d'importar-los d'altres països. També és cert, alhora, que una població docent més gran tendeix també a generar una nòmina més elevada. Ja al començament dels anys noranta un estudi de l'OCDE (OCDE, 1990) emprava el terme *canós* per referir-se a la població docent, i la Comissió Europea també deia el 1995 que la professió docent a la Unió Europea es caracteritzava per una tendència contínua a l'envelliment. En aquest mateix sentit incideixen també informes més recents com els indicadors de l'OCDE (2001), l'informe d'EURYDICE (2002), o el de Pérez-Díaz i Rodríguez (2003) sobre l'educació espanyola. Per tant, fa força anys que s'alerta sobre aquesta qüestió.

La qüestió de la feminització, malauradament, acostuma a suggerir un deteriorament progressiu de la professió. En efecte, els experts insisteixen que la tradició patriarcal i discriminatòria per a les dones comporta el desprestigi d'una professió quan esdevé majoritàriament femenina (Borja, 1990, citat a Sarramona, Noguera i Vera, 2000). La feminització ha estat probablement un dels factors del baix prestigi social de la professió docent, no perquè les dones estiguessin més mal preparades, sinó perquè socialment no se'ls ha reconegut la bona capacitació professional en la mateixa mesura que als homes (Sarramona, Noguera i Vera, 2000). En el context d'una configuració familiar tradicional i del consegüent repartiment diferencial de rols segons el gènere, la docència acaba per interessar més a les dones que als homes per dues raons: d'una banda, perquè tradicionalment l'ensenyament s'ha considerat una activitat extradomèstica que ha estat socialment valorada com a molt adient per

a la dona com a prolongació del paper de mare i, alhora, perquè la societat patriarcal ha considerat tradicionalment que l'ensenyament era compatible amb l'atenció dels fills, atesos els horaris i les vacances, i que el salari de la dona era necessàriament complementari del de l'home. En aquest sentit, doncs, les dones que segueixen aquest patró poden considerar acceptables unes condicions retributives que, per comparació amb altres professions que exigeixen un mateix nivell de formació, ofereixen salaris potser més baixos però també uns horaris força més reduïts, així com uns períodes de vacances que són, precisament, els dels fills en edat escolar. En canvi, els homes poden trobar un atractiu més gran o bé en l'ensenyament postobligatori, on els salaris són comparativament més elevats i les obligacions docents més reduïdes, o en el desenvolupament de tasques directives. Sovint es dóna la paradoxa que, essent les dones la gran majoria del conjunt de mestres, proporcionalment hi ha poques dones que hi ocupen càrrecs dirigits (Badia, 2003) i, fins i tot, alguns autors sostenen que la feminització pot haver influït en què en les negociacions amb els sindicats d'aquest sector hagin primat, per damunt de l'augment dels salaris, altres condicions, com ara la reducció de jornada o la introducció de la jornada contínua (Fernández Enguita, a Pérez-Díaz i Rodríguez, 2003). La no intervenció política sobre la paritat de sexes a la professió docent, més enllà de les implicacions estrictament pedagògiques pot tenir, de fet, repercussions socials greus en donar per bona una situació de diferenciació professional per gènere.

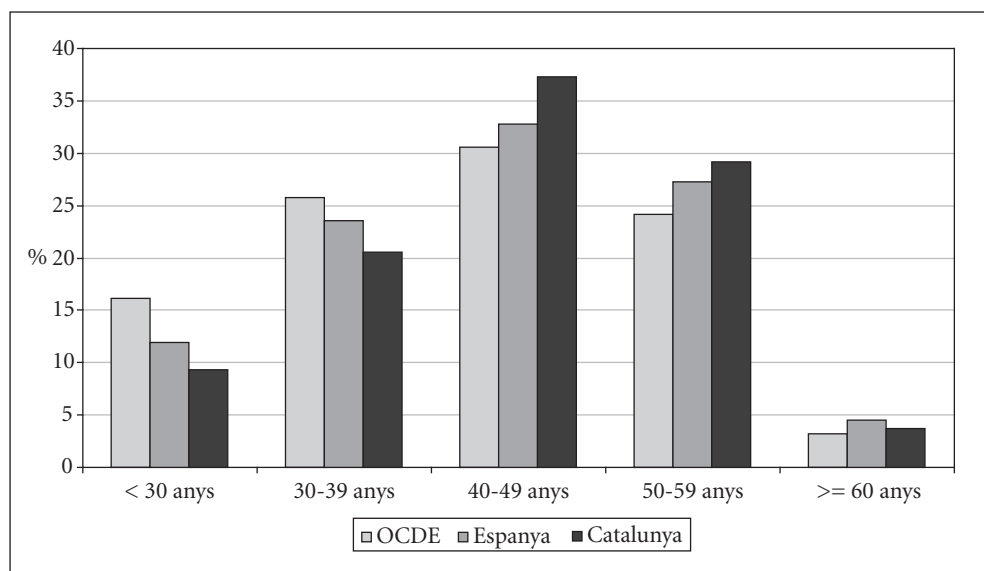
Quina és la situació relativa de Catalunya respecte d'aquests dos fenòmens? Els gràfics 4 i 5 mostren els percentatges corresponents de professorat respecte a cada grup d'edat en l'educació primària i en la secundària obligatòria, comparant el valor mitjà de l'OCDE amb el corresponent espanyol i català.

Dels dos gràfics pot deduir-se que la situació és ben diferent a cadascun dels dos nivells. Així, en l'educació primària la població docent catalana està més envellida que l'espanyola, la qual al seu torn ho està més que la mitjana de l'OCDE, un fenomen especialment remarcable en el cas dels docents amb franges d'edat compreses entre 40 i 49 anys i 50 i 59 anys. Cal fer notar que en el curs 2005-2006 sembla que hi ha certa i lleu tendència a l'augment del volum de professorat que es troba en la franja de 30 a 39 anys i de 40 a 49 anys, i a la disminució dels de més de 50 anys.

Aquest és un fet important perquè pot tenir nombroses implicacions a mitjà termini si, com s'ha fet notar reiteradament, no es preveuen sistemes de reemplaçament d'unes jubilacions que podrien ser massives en un determinat punt no gaire llunyà en el temps. Aquest punt d'inflexió i d'inici d'un període massiu de jubilacions s'iniciaria a partir de l'any 2009 i es perllongaria al llarg de quinze anys, fins al 2024, aproximadament. En aquest sentit, convé tenir present que del 2000 al 2006 les jubilacions van afectar 5.084 llocs i la previsió per al 2007-2011 és que la xifra augmenti fins als 6.644, és a dir, amb un increment notable del ritme de jubilacions. Afortunadament, les noves incorporacions previstes a Catalunya (20.000 nous llocs entre el 2006 i el 2010) poden reduir decisivament la magnitud del problema, a condició que les noves incorporacions siguin sinònim de joventut, cosa no necessàriament evident.

Gràfic 4.

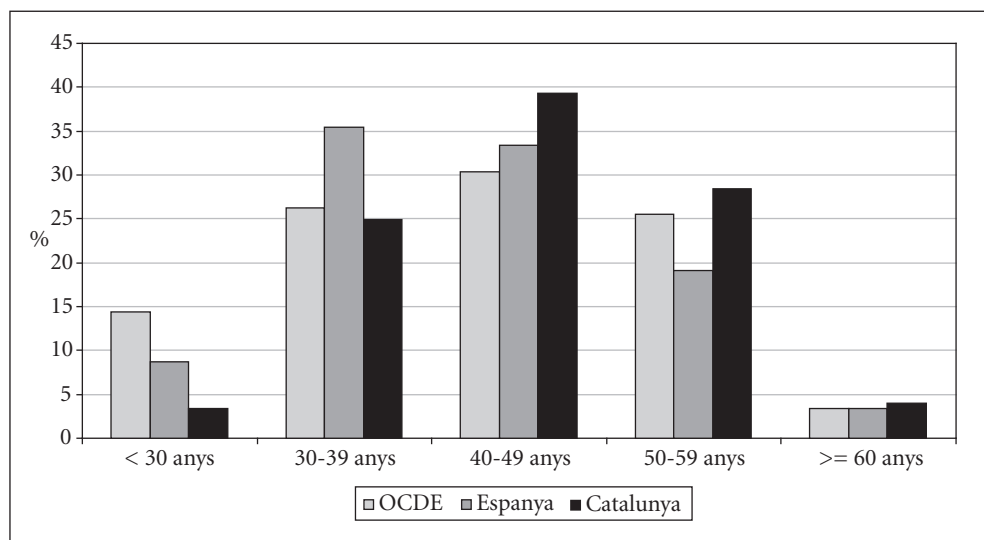
Estructura d'edats del professorat de primària al sector públic. Catalunya, curs 2003-2004



Font: OCDE, 2003, Ministeri d'Educació, 2007 i Departament d'Educació, 2007. Les dades de l'OCDE i espanyoles fan referència exclusivament al personal de primària; les catalanes inclouen també el personal d'educació infantil.

Gràfic 5.

Estructura d'edats del professorat de secundària al sector públic. Catalunya, curs 2003-2004



Font: OCDE, 2003; Ministeri d'Educació, 2007; i Departament d'Educació, 2007. Les dades de l'OCDE i espanyoles fan referència exclusivament al personal de secundària obligatòria; les catalanes inclouen també el personal que treballa als batxillerats.

En canvi, en el cas de l'educació secundària obligatòria, en general la població docent espanyola és més jove que la mitjana de l'OCDE, però novament la catalana és la més envellida de totes, amb una intensitat superior que a la primària. En principi, un professorat de secundària més jove hauria de sentir-se socialment i culturalment més pròxim a l'alumnat, precisament ara quan la desafecció i el desinterès semblen estar a la base del fracàs escolar a l'ESO. No obstant això, un examen detallat del gràfic 5 demostra que en el grup d'edat que correspon a les noves incorporacions, els joves de menys de 30 anys d'edat, això no és així. En part, això es deu a la planificació de les convocatòries de places al sector públic, però també hi ha indicis suficients per considerar que les noves incorporacions no corresponen per edat a persones acabades de titular. Més aviat al contrari, l'accés a la docència a l'ensenyament secundari públic

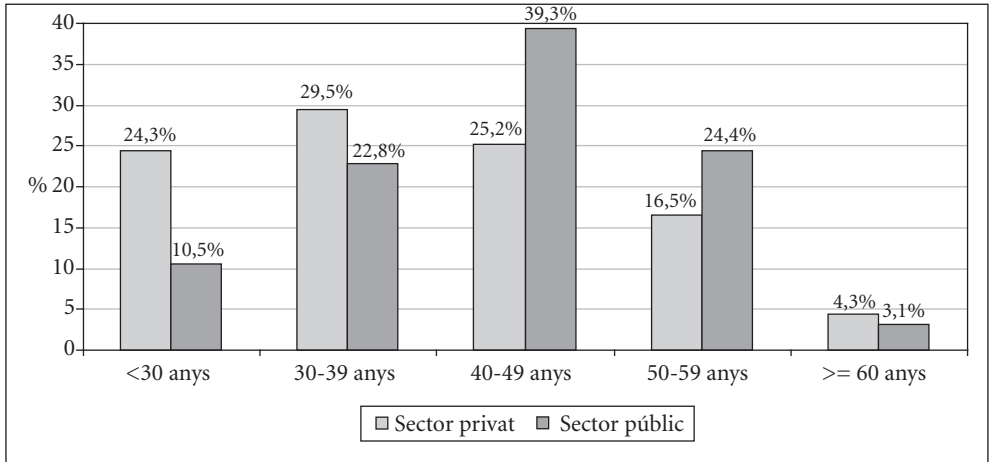
sembla majoritàriament en mans de persones que tenen una experiència professional prèvia considerable, ja sigui en el mateix sector públic, com a interins o, com sembla més freqüent, en el sector privat i concertat, on les condicions de treball (salaris, hores docents i garanties de continuïtat) no són, en principi, tan atractives com en el públic. Aquest diferencial de condicions explicaria una important “fugida” cap al sector públic. Fins a quin punt els docents de secundària procedents del sector privat poden sentir-se desconcertats en el sector públic, vistes les diferents configuracions socials de l’alumnat, és una cosa que s’ha debatut molt però de la qual no existeix encara cap constatació empírica.

Pel que fa al sector privat, el panorama és ben diferent, tant a la primària com a la secundària. Tot i que no es disposa de dades comparatives amb els països de l’OCDE i Espanya, sí que es disposa de les referents a Catalunya. En aquest cas, ens trobem davant d’una població docent molt més jove. Tal i com es recull als gràfics 6 i 7, a primària la gran majoria del professorat es troba repartit majoritàriament entre la franja de 30 a 39 anys i, seguidament a la d’entre 40 i 49 anys d’edat. També cal fer esment de l’elevat percentatge de professorat menor de 30 anys, pràcticament un 25%, dada que divergeix molt de la que correspon al sector públic, en què aquesta xifra està una mica per sobre del 10%. Igualment, el percentatge de professorat d’entre 50 i 59 anys d’edat es redueix fins a les dues terceres parts en el cas de la privada.

D’altra banda, a l’ensenyament secundari privat, la joventut entre el professorat encara és un fet més clarament accentuat. Si la majoria de professors del sector públic es concentraven en la franja d’edat de 40 a 49 anys i de 50 a 59 anys, al sector privat més del 40% tenen entre 30 i 39 anys. De fet, el percentatge de professorat que es troba a la franja de 50 a 59 anys d’edat és només del 15%. Així mateix, hi ha pràcticament un 10% del professorat de secundària que té 30 anys o menys, davant del 3% dels que presenten aquesta mateixa edat en el sector públic.

Gràfic 6.

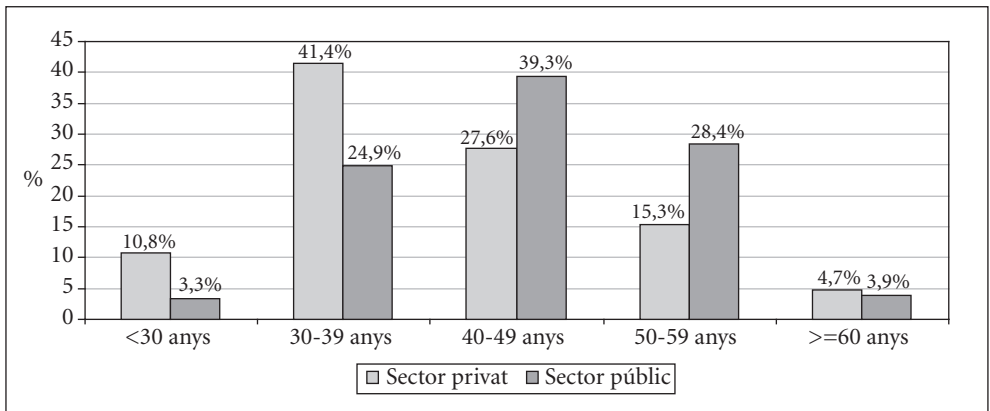
Estructura d'edats del professorat de primària. Catalunya, cursos 2004-2005 i 2005-2006



Font: Departament d'Educació, 2007. Les dades del sector privat corresponen al curs 2004-2005, mentre que les del sector públic són del 2005-2006.

Gràfic 7.

Estructura d'edats del professorat de secundària. Catalunya, curs 2005-2006



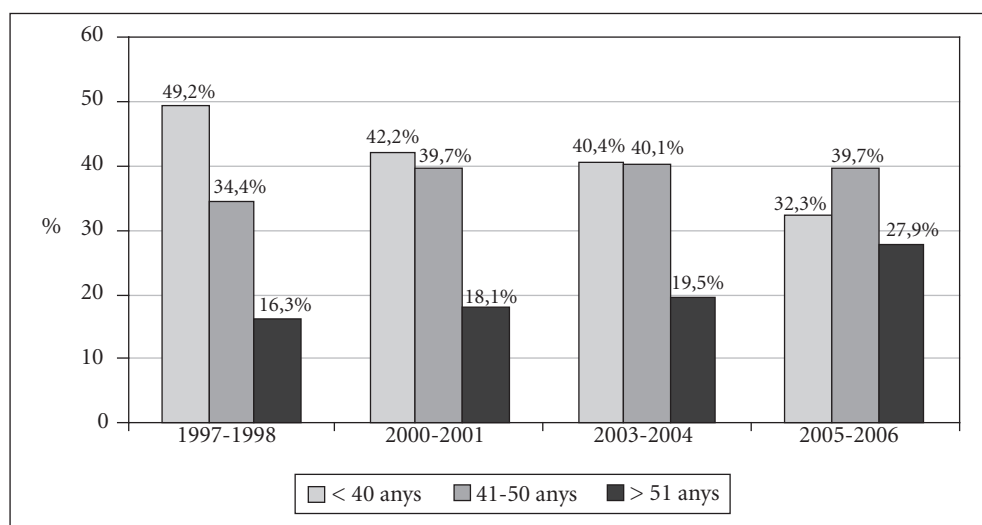
Font: Departament d'Educació, 2007.

Si ens fixem ara en com ha evolucionat recentment l'estructura d'edats a Catalunya al sector públic (gràfic 8), prenent com a referència el període temporal del 1997 al 2006, es posa de manifest que la tendència a l'envelliment de la professió docent és un fet que va en augment de manera notòria i progressiva. A primària, el volum de professorat que té menys de 40 anys disminueix considerablement. Si el 1997-1998 era pràcticament la meitat (el 49,2%), el 2005-2006 aquest percentatge es va reduir al 32,3%. D'altra banda, mentre que el professorat de la franja d'edat de 41 a 50 anys es manté més o menys estable, el que augmenta és el col·lectiu de majors de 51 anys. Si el 1997 eren el 16%, el 2006 arriben al 27,9%.

A la secundària aquesta tendència encara s'enforteix. El professorat més gran de 51 anys augmenta durant aquest mateix període un 20%, mentre que el percentatge de docents més joves de 40 anys, disminueix un 25%. Per tant, és clar que l'envelliment ha anat augmentant amb el temps d'una manera aclaparadora (vegeu gràfic 9).

Gràfic 8.

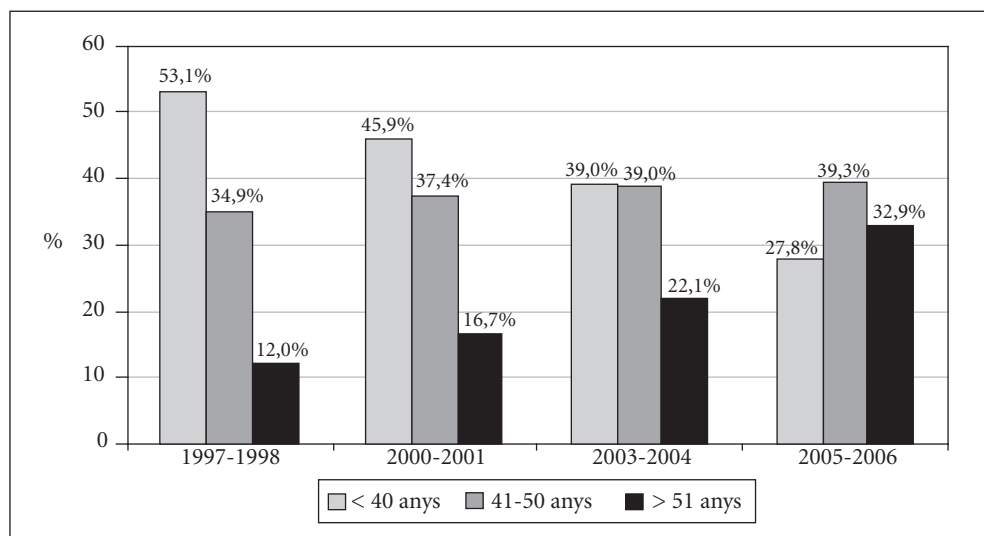
Evolució de l'estructura d'edats del professorat a l'ensenyament primari públic. Catalunya, cursos 1997-2006



Font: Departament d'Educació, 2007.

Gràfic 9.

Evolució de l'estructura d'edats del professorat a l'ensenyament secundari públic. Catalunya, cursos 1997-2006



Font: Departament d'Educació, 2007.

Però val a dir, finalment, que el fenomen de l'envelliment no afecta per igual totes les categories del professorat que treballa en centres públics. De fet, la categoria més envellida és la dels contractats laborals i la més jove la dels interins, com no podia ser d'altra manera.

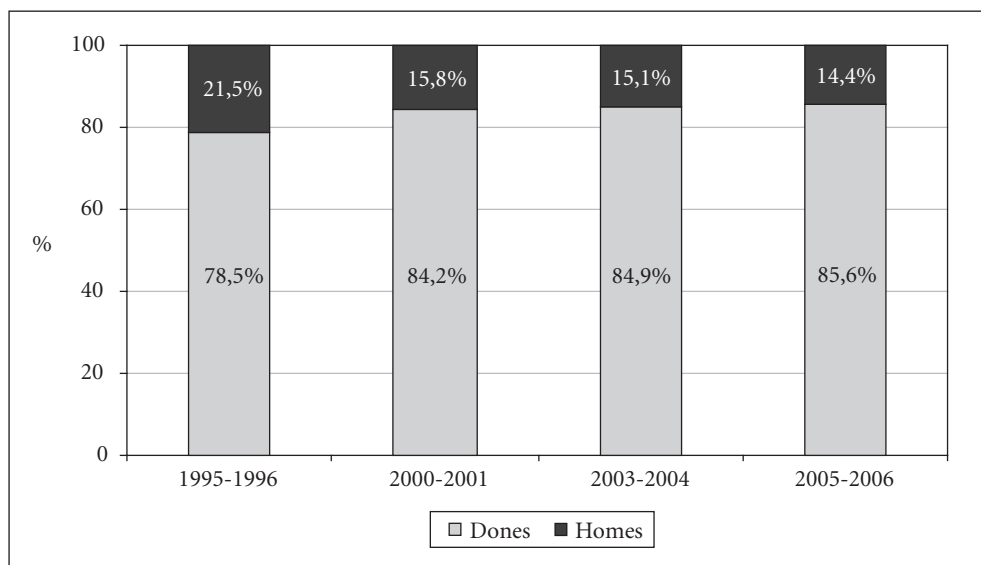
La feminització del professorat és un fenomen que, en termes relatius, es dona molt menys a Espanya que a la resta de l'OCDE, però en canvi amb valors diferents a Catalunya segons el nivell. A primària el professorat català està molt més feminitzat que a la resta de l'Estat i fins i tot més que al conjunt de l'OCDE; en canvi, a secundària és ben bé al contrari. Així, a l'ensenyament primari la taxa mitjana de feminització l'any 2003 és del 80% a l'OCDE, i del 71% a Espanya, però del 85% a Catalunya, tant al sector públic com al privat. A l'ensenyament secundari el valor mitjà de l'OCDE

és del 65% mentre que a Catalunya és del 57% —55% al sector privat— i a Espanya no arriba al 60%.

Sobre la progressió en el temps d'aquest procés, tot i que no hi ha dades comparatives disponibles amb l'OCDE, sí que en tenim algunes per al cas d'Espanya i més completes per a Catalunya. A Espanya, en començar la dècada dels noranta, al curs 1990-1991, el 68,1% del professorat total de primària estava format per dones, i el curs 1995-1996 ja eren el 71,8%, xifra que es va incrementar lleugerament fins al 72,8% al curs 1999-2000. A Catalunya aquest augment progressiu de la feminització encara és més destacat. Als gràfics 10 i 11 es mostra l'evolució des de l'any 1995 ençà. El pes relatiu de les dones a la primària passa del 78,5% l'any 1995-1996 al 85,1% el 2003-2004. A secundària s'evidencia la mateixa tendència: el pes de les dones al curs 1995-1996 era del 52,6% mentre que al curs 2003-2004 va passar a ser gairebé del 60%.

Gràfic 10.

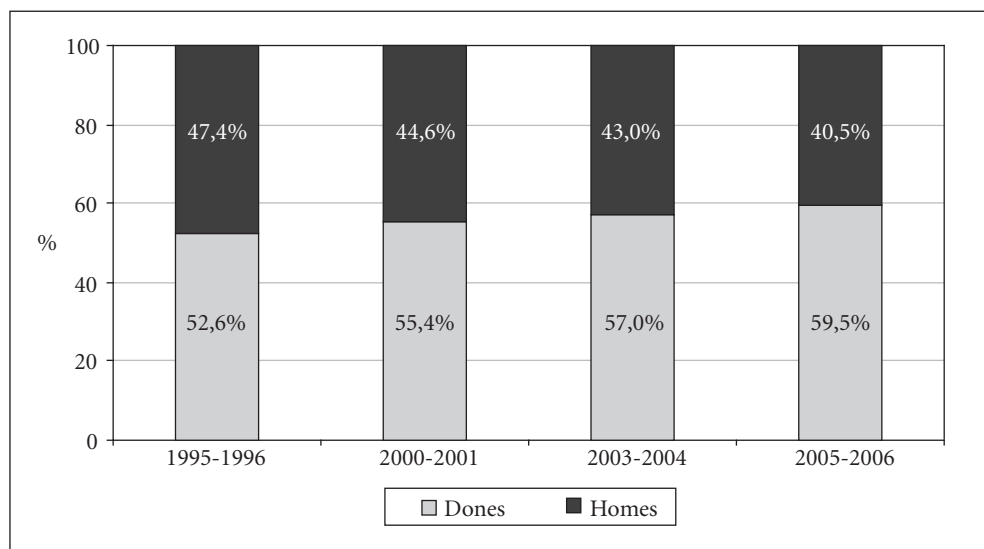
Evolució en la distribució per sexes a primària al sector públic. Catalunya, cursos 1995-2006



Font: Departament d'Educació, 2007.

Gràfic 11.

Evulció en la distribuci3 per sexes a secundària al sector pùblic. Catalunya, cursos 1995-2006



Font : Departament d'Educaci3, 2007.

El fenomen de la feminitzaci3 presenta una característica interessant: és molt més reduït en el cas dels càrrecs directius dels centres que no pas en l'exercici docent. En efecte, les dades permeten constatar el que apunta la literatura: es tracta d'un fenomen que es dona tant a primària com a secundària i tant a l'escola pùblica com a la privada.

Pel que fa a la primària en el sector pùblic (taula 3), tant els càrrecs de direcci3 com de coordinaci3 presenten sempre percentatges d'homes superiors als de dones. Mentre del total de dones mestres, un 4,51% són directores, entre els homes la proporci3 és del 10,66%, és a dir, el doble. De fet, com que els percentatges es refereixen al total de la plantilla d'homes i de dones, en realitat el percentatge de càrrecs ocupats per homes és molt més alt que no pas indiquen aquestes xifres. El mateix es pot dir

en la categoria de coordinador:² mentre un 19,71% de les dones mestres ocupen aquest càrrec, en el cas dels homes el percentatge puja fins al 24,95%. En referència als càrrecs de tutor, dels quals només es disposa de les dades per al sector públic, la proporció de dones és superior a la d'homes. Finalment, al sector privat sorprèn que, tot i que els homes continuen ocupant més càrrecs, el percentatge de directores és més important que el de dones caps d'estudis, figura que sol comportar un exercici més directe de l'autoritat.

Taula 3.

Percentatge de càrrecs directius per sexe, sobre el total de la plantilla docent. Catalunya, 2005-2006

		Primària		Secundària	
		Públic	Privat	Públic	Privat
Directors/es	Dones	4,51	4,84	1,36	2,11
	Homes	10,66	8,58	2,83	6,59
Coordinadors/es	Dones	19,71	2,96	32,41	3,60
	Homes	24,95	6,32	36,65	6,46
Tutors/es	Dones	54,32		38,2	
	Homes	42,81		33,7	

Font: Departament d'Educació, 2007.

MOBILITAT: ON VIU I TREBALLA EL PROFESSORAT

Des d'un punt de vista demogràfic també interessa tenir en compte els aspectes de mobilitat territorial vinculats amb l'exercici docent. En primer lloc, cal fer esment del volum de professorat destinat a la seva comarca i/o al seu municipi d'origen, tal i com es mostra a la taula 4 per demarcacions.

2. Al sector públic el càrrec és *coordinador*. Al sector privat el càrrec és *cap d'estudis*.

Taula 4.

Percentatge de professorat del sector públic que viu i treballa a la comarca i/o municipi d'origen. Catalunya, 2005-2006

	Comarca	Municipi
Barcelona	74,1	42,8
Girona	70,8	37,3
Lleida	71,9	45,5
Tarragona	66,3	41,3
Total	72,5	42,1

Font: Departament d'Educació, 2007.

On es pot dir que hi ha més estabilitat i menys mobilitat és a les comarques barcelonines. El 74,1% del professorat treballa a la comarca d'origen i el 42,8% ho fa al mateix municipi on viu. Concretament, del professorat originari del Barcelonès, el 88,2% hi continua treballant i el 71,9% es manté fins i tot al municipi d'origen. Aquesta xifra és pràcticament la més alta de tot Catalunya, cosa gens sorprenent atès el volum de població que viu en aquesta comarca, juntament amb la corresponent a la comarca del Segrià, on el percentatge de docents que en són originaris i que treballen a la comarca és del 88%. Destaquen també les comarques del Bages, el Berguedà i Osona, amb percentatges alts de professorat que treballa a la seva comarca. Seguidament, les comarques de la província de Girona presenten també un percentatge força semblant al de les de Lleida, atès que el 70,8% del professorat està destinat a la seva comarca d'origen, tot i que en aquest cas el nombre de docents destinats al mateix municipi disminueix i baixa fins a un 37,3%. Entre les comarques gironines, la Garrotxa i el Gironès són les que tenen un percentatge més alt de professors destinats a la comarca d'on provenen. Finalment, les comarques de Tarragona són les que presenten menor estabilitat de permanència. D'un total de 7.539 professors destinats a les diferents comarques tarragonines, el 66,3% treballa a la comarca d'origen i el 41,3% ho fa al municipi on resideix.

La lectura d'aquesta taula ofereix, òbviament, interpretacions diferents, però en general no es pot considerar una bona notícia que només el 42,1% del professorat visqui al

mateix municipi on treballa o viceversa, si es prefereix. Encara que hom pot trobar en molts casos explicacions econòmiques (per exemple, el cost de l'habitatge pot ser més car en una ciutat que no pas a les rodalies), el cert és que és en interès dels alumnes i de les famílies que el professorat visqui al mateix municipi. Per al professorat, hi ha també el desavantatge obvi del desplaçament, tant en termes de temps com de despesa i, eventualment, de risc, com també de sostenibilitat. Quan, com és el cas del 37,5% del professorat, ni tant sols es viu a la mateixa comarca on es treballa, la qüestió segurament és encara molt més preocupant. Però, donant per fet que viure i treballar al mateix municipi és una bona cosa per a la qualitat de l'ensenyament, la pregunta que cal fer-se és què explica aquesta situació tan sorprenent, més enllà de l'elevat nombre d'interins: són els professionals els que volen deslligar una mica més feina i vida familiar o més aviat és el sistema de provisió de places i destinacions i, en general, la configuració de la carrera docent funcional el que ho dificulta?

5 La formació inicial i permanent

Com a totes les professions, la formació contribueix en gran manera a modelar unes pràctiques determinades i, en definitiva, a configurar la identitat professional. La formació del professorat és un tema recurrent i tractat a bastament en la literatura, tot i que el seu creixement continuat no ha comportat excessives variacions en les categories d'anàlisi ni en els àmbits d'interès. Així, és freqüent trobar dues articulacions d'un mateix eix:

- els estudis associats al procés d'incorporació a la vida professional dels docents i, per tant, la formació inicial;
- les anàlisis dels fonaments inherents a la formació i el reciclatge permanent de la professió docent.

L'ESTAT DE L'ART

La formació inicial i contínua del professorat és, de bon tros, la temàtica que més literatura ha generat els darrers anys tant a Catalunya com en el conjunt de l'Estat. Va ser en la dècada dels vuitanta quan aquest camp de coneixement va començar a desenvolupar-se àmpliament en el nostre país, en iniciar-se un canvi en els sistemes oficials de formació. S'hi va incidir tant en textos escrits com en pràctiques reals esporàdiques i ho van fer tant els moviments d'ensenyants, sindicats, col·lectius de

renovació pedagògica i col·legis professionals, com les institucions: les universitats i les diverses administracions (Villar Angulo, 1983; Marcelo, 1986, 1989; Fernández Pérez, 1988; Imbernón, 1987, 1989; Gimeno i Pérez, 1983; Porlán, 1987; Medina Rivilla, 1989). Als noranta aquesta tendència continua i això s'evidencia en una sistematicitat en la reflexió, en el debat i en la divulgació que es concreten en la realització de congressos, jornades, simposis, investigacions i publicacions, i en l'aparició d'una comunitat de persones que té com a objecte d'estudi la formació del professorat. Durant aquests anys les línies de reflexió més importants són l'anàlisi del professorat novell unit als cicles de vida del professorat (Colom Cañellas, 1997; Bolívar, 1999b), les formes d'aprenentatge del professor o professora com a persona adulta (Schön, 1992), la cultura professional de l'ensenyament (González Sanmamed, 1995a, b, c i d), el debat sobre la professionalització i el desenvolupament professional del docent (Bolívar Botía, 1999b; Ferreres i Imbernón, 1999), els paradigmes, els models, les modalitats i les estratègies de formació (Esteve, 1997) i la planificació i avaluació de la formació (Villar Angulo, 1994; Marcelo, 1994; Villa, 1996). Una panoràmica àmplia de tota la selecció bibliogràfica sobre formació del professorat d'aquests anys —els vuitanta i els noranta— es troba en el recull *Formación del profesorado* (Hernández, 1998).

Del 2000 fins a l'actualitat poc ha canviat la formació inicial dels mestres i dels professors de secundària, ja que manté les mateixes mancances denunciades ja a les acaballes dels anys setanta per moltes veus. El que sí que ha millorat és la formació permanent, que ha arribat, encara que amb una intensitat desigual, a la immensa majoria del professorat en exercici a través dels plans de zona, en les diverses comarques, amb variades modalitats de formació, i amb la participació d'entitats i organitzacions representatives del professorat.

Les línies de treball i investigació emergents en la formació del docent durant aquesta dècada van acompanyades d'un debat intens arran de la creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) que demana una nova reforma, tant pel que fa als continguts com a l'estructura, de la formació inicial i permanent del professorat (Gimeno Sacristán i Imbernón, 2006; Maldonado Rico, 2005; García Mínguez, 2004; Gimeno Sacristán, 2005; De Martín, 2003; Esteve, 2006; Montero, 2006; Zabalza, 2006).

D'aquí se'n desprèn el tractament d'àrees concretes com ara les actituds del professorat, la col·laboració com a paradigma important del treball col·legial en les institucions educatives, la complexitat de l'acte docent i el nou paper de la formació del professorat en la societat actual per tal de repensar la tasca del professor en les noves circumstàncies de treball (Marcelo, 2002; Esteve, 2005) i, finalment, polítiques de formació i desenvolupament professional i carrera del professorat (Imbernón, 2002, 2003, 2006b; Colén i Giné, 2006; Bonal, Essomba i Ferrer, 2004).

LA CENTRALITAT DE LA FORMACIÓ EN LA PROFESSIÓ DOCENT

Als enfocaments predominants dels múltiples estudis i investigacions internacionals que s'integren en el marc de la formació inicial s'hi poden associar aquells que es basen en la necessitat de reformar la formació inicial del professorat (EURYDICE, 2004a; OCDE 2003; Cochran-Smith i Fries, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Marchesi i Pérez, 2004). En general s'observa en tots aquests estudis una gran insatisfacció tant de les instàncies polítiques com del professorat en exercici o dels mateixos formadors respecte a la capacitat de les institucions de formació per donar resposta a les necessitats actuals de la professió docent. D'entre el conjunt de nusos problemàtics més freqüents es poden destacar els següents: l'accés a la formació inicial i els criteris de selecció per accedir-hi; la durada de la formació inicial; el currículum de la formació del professorat, amb una fragmentació enorme; les pràctiques en els centres docents i la qualificació en el lloc de treball; i, finalment, el divorci entre la teoria i la pràctica. Aquestes són preocupacions que des de fa anys es tenen a Catalunya, però és simptomàtic comprovar que són compartides internacionalment.

Certament, l'intent de respondre a les noves realitats educatives que emergeixen com a conseqüència de l'acceleració dels canvis socials apareix com a teló de fons en la preocupació per reformar i millorar la formació inicial a pràcticament tots els països d'Europa (Esteve, 2006). Tot i que la formació es planteja com un dels principals mecanismes de desenvolupament professional i de millora de la pràctica, no pot ser considerat com l'únic perquè no es poden obviar les dimensions socials, culturals, organitzatives i personals del canvi, que sembla un veritable motor en la identitat

professional del docent (vegeu Escudero, 2002; Fullan, 2002, Rodríguez Diéguez i Bolívar, 2002). Convé tenir-ho molt present quan es discuteix sobre els efectes de les polítiques de formació del professorat. Totes aquestes observacions fan palesa la complexitat de les qüestions relatives a la formació del professorat en particular, la incidència de la qual en la millora de la qualitat de l'ensenyament sembla relativa, en estar condicionada a factors d'índole molt diversa, des de l'encert en l'oferta de les modalitats de formació adequades a cada situació i la seva qualitat i significació, fins a elements com ara el grau de centralització de l'oferta formativa o altres que escapen al control i la capacitat de decisió dels agents responsables del disseny, l'execució i l'avaluació dels programes de formació o al context, les actituds i la predisposició del professorat mateix.

Dit això, gairebé tots els països demostren una preocupació creixent per dotar el professorat de les competències necessàries per respondre a les necessitats escolars. En aquest sentit, cal mencionar el treball desenvolupat per Zay (Zay, 1998), que ha posat de manifest les dificultats per aconseguir que la formació inicial del professorat orienti les seves decisions a l'atenció de les demandes socials. Cal replantejar quin tipus de formació inicial és adequat dissenyar i garantir per tal de fer possible el perfil de professorat necessari, dotat de les competències necessàries per "professionalitzar-se" i, així mateix, quines són les garanties que preserven la qualitat d'aquesta formació. No és difícil constatar l'existència de resistències a aquestes innovacions, especialment entre el professorat de la secundària. Es tracta d'una concepció pedagògica que s'ha d'anar obrint camí a poc a poc, en el marc d'un procés a llarg termini que cal dur a terme per la via de la persuasió i el convenciment dels agents. És un canvi de cultura docent que no s'implanta per la força de les lleis ni amb la peremptorietat de decrets, ordres i altres disposicions.

A l'àmbit català, una munió d'estudis s'han referit a aquesta qüestió des de diferents perspectives d'anàlisi, però coincidint en tots els casos en la necessitat de replantejar les competències professionals de qui vol dedicar-se a la docència i entenent la formació inicial com un element molt determinant de la qualitat educativa. Es poden senyalar, entre altres, Subirats i altres, 2003; Manzano i Teixidor, 2000; Bonal, Essomba i Ferrer, 2004; Imbernón, 2005, a banda de la documentació generada a

partir dels debats de la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002) i del Pacte Nacional per a l'Educació (2005).

Reforçar el sentit professionalitzador de la formació, implica, entre altres coses, dissenyar els plans de formació a partir de la premissa següent: què hauria de saber o saber fer un professor per desenvolupar la seva feina, és a dir, un enfocament centrat en les competències exigides per la realitat contemporània de les escoles. Tanmateix, no resulta fàcil posar-se d'acord respecte a què ha de saber i saber fer un professor (Darling-Hammond i Bransford, 2005), què significa ensenyar en la societat del coneixement (Hargreaves, 2003) o quines competències són indispensables per fer-ho (Perrenoud, 2004; Lieberman i Miller, 2003), sobretot tenint en compte les demandes creixents que s'estan fent a la professió docent. Sembla necessari un canvi de prioritats, passant de la qualificació basada en el domini suficient del currículum pel que fa als continguts a la qualificació basada en competències, en la qual el projecte formatiu estigui definit pel perfil professional desitjable. Si l'atenció se centra en la definició del tipus de destreses que ha de posseir un professor competent i no en el contingut del programa, és més fàcil ajustar la formació a les necessitats reals (EURYDICE, 2004a).

En aquesta línia, el procés de convergència europea cap a la configuració d'un Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) en el qual també es troben immerses les universitats catalanes, està comportant una forta revisió i revitalització de les bases i els referents sobre els quals s'assenta la formació (MEC, 2004). Es planteja el principi general segons el qual el procés formatiu ha d'estar orientat no a la mera acumulació de coneixements sinó al desenvolupament i la consolidació de competències professionals, la qual cosa constitueix una esperança d'adequació de la formació inicial a les demandes de revisió que es van succeint constantment i des de diferents instàncies. De fet, a les universitats catalanes s'estan realitzant, des de fa uns anys, programes pilots de canvi i adaptació de les titulacions de mestre a les exigències i als nous enfocaments de l'EEES. Es tracta d'experiències planificades i dutes a la pràctica amb cura i rigor, que ja han donat, fins ara, un nombre considerable de professors i estudiants universitaris en processos d'innovació i millora docent, en la línia de les exigències de l'EEES. És, certament, un fet poc conegut. També en el camp de la formació inicial del professorat de secundària, en els darrers quinze anys s'han dut a terme experimentacions diverses de programes

formatius per a la qualificació pedagògica de futurs professionals, al CAP. Són experiències ben diferents i de les quals es poden extreure conclusions significatives, tant sobre aspectes relatius al model formatiu (titulació i durada dels cursos, orientació general, accés, organització del pràcticum i sistema de tutoria utilitzat, relació teoria-pràctica i avaluació d'impacte d'aquests cursos), com sobre qüestions didàctiques i de continguts disciplinaris, sobre la necessària coordinació entre els diversos agents institucionals que hi intervenen o sobre els aspectes econòmics, que acaben esdevenint factors determinants per a la qualitat d'aquesta oferta formativa, com ara la previsió del cost real dels diferents cursos.

Sembla evident la importància de la formació inicial i contínua del professorat per tenir un professorat de qualitat i alhora una educació de qualitat. Tanmateix, en tractar aquesta qüestió, diversos autors es plantegen fins a quin punt la millora de l'educació depèn de la formació dels professors, i a la vegada si ser un "bon" professor o professora depèn, realment, de la formació rebuda (García Pérez i Porlán, 2000; Porlán i Rivero, 1998; Porlán i Arias, 2001). Certament, no es pot girar l'esquena a l'evidència que no n'hi ha prou amb millorar la formació si romanen invariables les condicions experiencials, institucionals i situacionals en què es desenvolupa l'activitat docent per aconseguir qualitat i equitat en el sistema educatiu. El repunt de situacions qualificades de *malestar docent*, juntament amb l'evidència de la complexitat creixent de les demandes educatives, exigeixen considerar altres aspectes, òbviament, a més de la qualitat de la mateixa formació (Esteve, 1999, 2003; Imbernón, 2004; Montero, 2001, 2003, 2004).

Així, doncs, es plantegen inevitablement estretes relacions entre la formació i les condicions laborals del professorat. La diversitat de tasques per desenvolupar, el temps de treball, el grau de mobilitat geogràfica quotidiana del professorat per anar al lloc de treball i les perspectives salarials a llarg termini, són aspectes fonamentals que cal tenir en compte si es pretén superar la situació de crisi per la qual fa temps que transita la formació docent (Montero, 2006). Oferir una educació de qualitat implica atendre simultàniament la qualitat de la formació inicial i les condicions de treball del professorat, de les quals formen part les mesures per a la formació en exercici i el desenvolupament professional. Això, evidentment, comporta una opció que no dependrà només dels

formadors implicats sinó també del marc politicoeducatiu i d'altres factors (Imbernón, 1994; Escudero, 1999), identificats en el conjunt dels diferents informes.

LA FORMACIÓ INICIAL

Aquesta qüestió es considera un element clau per millorar la qualitat de la formació del professorat i en conseqüència, la qualitat del sistema educatiu. Tot plegat es tradueix en una més gran preocupació per com la formació inicial ha de ser un incentiu per atraure els candidats adequats a la professió (EURYDICE, 2004a; OCDE, 2003) i quines serien les salvaguardes que caldria tenir en compte en el cas de plantejar diferents vies d'accés a la professió docent (Montero, 2006).

L'accés i la durada de la formació inicial

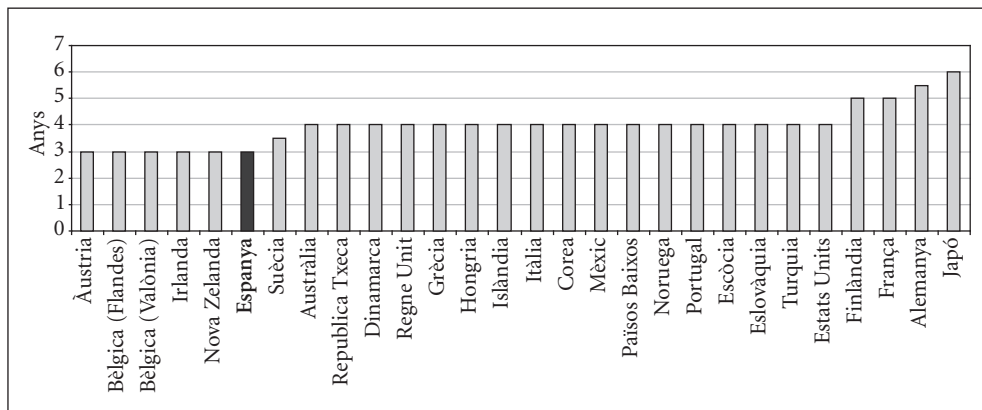
De forma general, la tendència europea porta a establir un accés restringit a la professió docent, ja que es considera que és cada vegada més una professió exigent, que demana qualificacions cada vegada més altes i que, des del punt de vista estratègic, el futur del desenvolupament social i econòmic dels països en la societat del coneixement depèn d'un nivell alt de qualificació del professorat.

La informació comparativa de què es disposa sobre els continguts d'aquesta formació o la seva organització és molt escassa i, per aquesta raó, la majoria es redueix, fonamentalment, a les qüestions relacionades amb la durada d'aquesta formació. Els gràfics 1 i 2 ofereixen la durada mitjana de la formació per a l'exercici a l'ensenyament primari i a l'ensenyament secundari obligatori.

L'anàlisi comparativa permet de concloure dues coses. La primera és que el valor modal o típic en l'àrea de l'OCDE correspon a quatre anys de formació inicial per a l'exercici docent en ambdós nivells (més concretament, la durada mitjana és de 3,9 anys per a la primària i de 4,4 per a la secundària obligatòria). Evidentment, això suggereix un patró de formació similar tant per a l'ensenyament primari com per a la secundària

Gràfic 1.

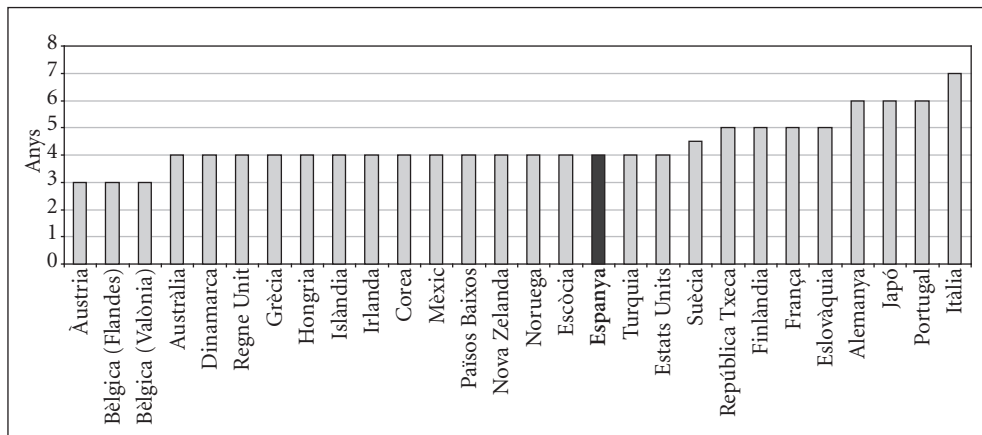
Durada de la formació inicial per a la docència a l'ensenyament primari



Font: OCDE, 2003.

Gràfic 2.

Durada de la formació inicial per a la docència a l'ensenyament secundari obligatori



Font: OCDE, 2003.

obligatòria que, en canvi, és totalment diferent, quant a durada però també quant a continguts; en el cas de l'ensenyament secundari no obligatori, molt més llarga i generalment amb una orientació més acadèmica. Convé destacar que als països amb sistemes comprensius, on tots els alumnes assisteixen al mateix tipus d'escola durant tot el període obligatori, la formació per a la docència en aquest nivell tendeix a realitzar-se mitjançant un programa unificat i també en un mateix tipus de centres o facultats universitàries. Actualment hi ha un debat obert entre els qui consideren que caldria allargar la durada de la formació inicial i aquells que proposen reduir-ne l'extensió per incrementar l'atenció al període d'inserció del professorat en l'ensenyament. Segons l'OCDE (OCDE, 2003), seria més adequat millorar la inserció i el desenvolupament professional del professorat al llarg de la seva carrera en lloc d'incrementar la durada de la formació inicial. En aquest sentit, les reformes empreses en el disseny de les titulacions per causa de la configuració de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) ofereixen una nova oportunitat per a la introducció de modificacions en el model de formació inicial del professorat. Si la durada i actualització de la formació inicial dels mestres és una necessitat, la substitució del CAP per una formació psico-sociopedagògica i didàctica de més intensitat i durada ha esdevingut un exponent evident de la manca de consens, de les contradiccions i dificultats de coordinació entre les administracions, les conselleries i els ministeris. Des de fa més d'una dècada s'anuncia periòdicament el final del CAP, però tot i així avui continua estant ben viu encara. Així, el model de formació inicial del professorat de secundària vigent en la primera dècada del segle XXI és el de la Llei general d'educació del 1970, aplicat, des del començament, sense els recursos econòmics i humans imprescindibles i amb un grau ben desigual de qualitat i d'eficiència.

La segona conclusió és que, precisament, això és el que no succeeix a Catalunya,¹ on, per raons històriques, les formacions inicials per a l'exercici a l'ensenyament primari i a la secundària obligatòria estan completament dissociades. La raó fonamental per la qual aquesta formació hauria de ser unificada es troba en la naturalesa

1. Les taules es refereixen als valors de l'Estat espanyol i cal recordar que ni el Govern de la Generalitat ni les universitats catalanes no tenen competències per modificar les titulacions universitàries, que per tal de ser homologades han de complir amb els requeriments estatals.

comprehensiva del nostre sistema educatiu: tal i com succeeix als països nòrdics, on els sistemes comprensius donen bons resultats, tant en termes acadèmics com socials, el principi que s'hauria d'aplicar és que el període d'escolaritat obligatòria tingués un tractament unificat, des dels tres fins als setze anys, en un mateix tipus de centres i amb una aproximació comprensiva a la formació dels alumnes. I això demana una identitat professional compartida, de la qual una formació inicial unificada n'és un pilar fonamental. Ara bé, el resultat de la comparació entre els dos gràfics anteriors parla per si mateix: per tal d'equiparar-se amb els valors típics de l'OCDE, la formació inicial dels mestres —que ara dura tres anys— s'hauria d'allargar fins a quatre anys i ampliar-se, per tant, un any més. I alhora, s'hauria de pensar fins a quin punt hauria de ser unificada o no amb la dels seus homòlegs de l'ESO, tant en l'oferta institucional com pel que fa als seus continguts curriculars. Aquesta és, sense cap mena de dubte, una consideració que es té molt present en les discussions sobre les implicacions de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior sobre els plans d'estudis de les titulacions universitàries i això és, precisament, el que preveu la darrera proposta del Ministeri d'Educació per als futurs títols de grau. Tot això es traduiria, evidentment, en més possibilitats de mobilitat professional per als docents. Però, d'altra banda, a ningú no se li escapa que, atesa l'estructura actual dels cossos de funcionaris, l'ampliació de la durada de la formació per al professorat de primària comportaria un ajustament econòmic extremadament important, en haver d'equiparar els seus salaris amb els dels professors d'ensenyament secundari seguint el principi que a igual formació li correspon un salari igual. En el moment de tancar aquest informe és en procés de discussió, encara no en seu parlamentària, la normativa específica que haurà de regular la funció pública docent.

Titulacions inicials del professorat a Catalunya

Encara que la legislació de l'Estat d'aplicació a Catalunya estableix que cal tenir la titulació de mestre per accedir a la docència a primària i la de llicenciat, enginyer, arquitecte o equivalent per fer-ho a secundària, sembla interessant tenir una perspectiva amb més detall de quines són les titulacions concretes del professorat que exerceix actualment.

Tot i que la formació inicial que correspon actualment en el nostre país per a l'exercici docent és de tres anys per al professorat de primària i de quatre per al de secundària, al sector públic actualment hi ha un 19,1% del professorat que exerceix a la primària i que té una titulació de segon cicle, mentre que al sector privat aquest percentatge és d'un 15,3%. A l'ensenyament secundari, un 26,3% del professorat del sector públic té també una titulació de primer cicle, la majoria a continuació de l'ensenyament primari i estan adscrits al primer cicle de l'ESO, mentre que al sector privat, com a resultat del fet d'haver-se incorporat a l'exercici professional inicialment a l'ensenyament primari, la xifra corresponent és d'un 16,1%.

Segurament més important que això és entreveure quines són les titulacions dominants en cada nivell educatiu. Pel que fa a l'educació infantil i primària, segons les dades del Departament d'Educació (2007) el 78% dels professors funcionaris i interins (xarxa pública) tenen una titulació equivalent a una diplomatura universitària i, d'aquests, el 98,9% ho són en l'àrea de ciències socials i jurídiques, dels quals, finalment, el 99,7% són mestres. És a dir, que el 77,8% dels qui treballen en aquest nivell són mestres. La taula 1 dona una idea de les especialitats majoritàries (superiors a un 5%) entre aquests mestres.

Taula 1.

Especialitats majoritàries entre els mestres d'educació infantil i primària. Catalunya, curs 2005-2006

Especialitat	%
Anglès	6,5
Ciències socials	16,0
Educació especial	5,1
Educació infantil	23,0
Francès	7,5
Magisteri d'ensenyament primari	14,3
Matemàtiques i naturals	12,6

Font: Departament d'Educació, 2007.

El primer que salta a la vista és que gairebé una quarta part del total corresponen a l'educació infantil, cosa que és relativament lògica atesa la configuració actual del sistema (de fet, si la distribució de les especialitats hagués de reproduir la distribució numèrica dels alumnes, aquest percentatge hauria de ser força més alt). Però hi ha dos aspectes que són segurament més curiosos. Un és el relatiu equilibri entre les especialitats de ciències socials i de matemàtiques i naturals, tot i que el pes majoritari correspon a les primeres (un 20% més). L'altre equilibri, que segurament ja fa temps que s'hauria d'haver trencat, és el que hi ha entre anglès i francès, en aquest cas favorable també al francès en aproximadament un 20%. Segurament aquesta darrera situació està molt relacionada amb la piràmide d'edats del professorat d'aquest nivell, però sigui com sigui està lluny de respondre a les necessitats actuals.

Taula 2.

Llicenciatures majoritàries entre el professorat de secundària. Catalunya, curs 2005-2006

Especialitat	%
Humanitats	57,9
Ciències experimentals	26,0
Ciències socials i jurídiques	15,2
Altres	0,9

Font: Departament d'Educació, 2007

Pel que fa a secundària, el 77,5% del professorat té una llicenciatura universitària, essent el volum d'enginyers o arquitectes molt reduït (5,4% i 0,6% respectivament). Majoritàriament (83,9%), aquestes llicenciatures corresponen a l'àrea de ciències socials i jurídiques i a les humanitats, cosa realment sorprenent si es té en compte la composició del currículum de secundària. De fet, però, un examen més detallat de cadascun d'aquests àmbits encara és més revelador. Així, per exemple, entre el reduït nombre de titulacions en ciències experimentals hi ha majoritàriament química (30%) i biologia (29%), molta menys matemàtica (23%) i encara menys física (13%). A ciències socials i jurídiques, la porció més important de titulats correspon a ciències de l'activitat física

(38%), a pedagogia (21%) i a psicologia (17%), amb un nucli important procedent de l'economia (11%). En tercer lloc, a l'àrea d'humanitats, la majoria correspon a la filologia (62%) i a la història (15%). Finalment és interessant destacar que més de la meitat de les titulacions filològiques ho són o bé en hispàniques (28%) o en catalana (28%) i, en menor proporció, en anglesa (24%). La conclusió que es pot extraure de tot aquest reguitzell de xifres és que el panorama està lluny de l'equilibri que seria tal vegada lògic, tenint en compte la composició del currículum: és clar que les ciències experimentals (singularment la física) i les matemàtiques tenen menys pes del desitjable i que, en canvi, hi ha una sobrerrepresentació de la filologia, atès que d'acord amb aquestes dades, prop del 36% de totes les llicenciatures del professorat de secundària corresponen a aquest àmbit. Tot plegat, és molt revelador del fet que el requisit d'accés bàsic a la docència és, tal vegada, excessivament genèric, atès que no es demana una titulació específica relacionada directament amb el lloc a cobrir (per exemple, una llicenciatura en matemàtiques per a la docència en aquesta matèria). De tota manera, queda per a un capítol posterior l'anàlisi de la correlació entre titulació inicial i destinació.

L'estoc de futurs docents

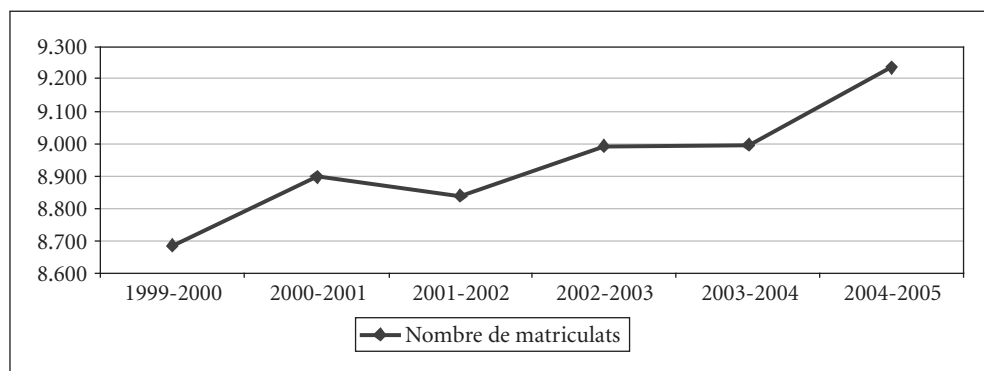
A Catalunya, l'evolució de la demanda dels estudis de magisteri està essent positiva des del curs 2001 ençà. A continuació, els gràfics 3 i 4 mostren el volum de persones que estan matriculades per cursar la titulació de magisteri i, en segon lloc, el nombre de titulats que en surten cada any.

Segons mostren els gràfics, el nombre d'aspirants a esdevenir mestres no ha parat de créixer en els darrers anys i el nombre de titulats anuals gira, amb oscil·lacions, pels volts dels 2.100 l'any. La qüestió que emergeix d'aquestes dades és com n'és de difícil l'accés a l'exercici professional en el sector públic, atès el reduït nombre de places que es posen realment en circulació. Així, per exemple, el darrer curs disponible es van titular 2.170 mestres però el nombre de places ofertes en els concursos-oposició va ser de 1.870, de les quals un 75% van ser ocupades² per interins, de manera que es pot dir que el país produeix aproximadament gairebé cinc titulats per cada plaça disponible al sector públic.

2. No hi ha oposicions restringides sinó una sobrevaloració de mèrits per l'interinatge.

Gràfic 3.

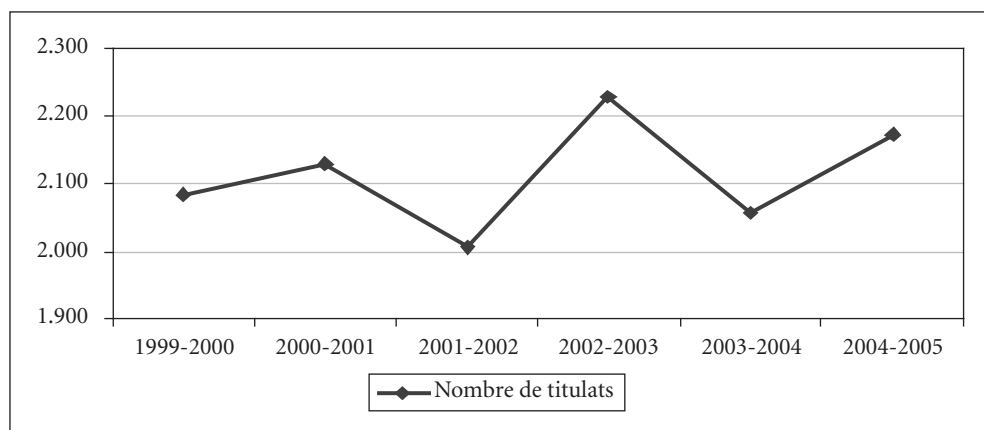
Evolució en el nombre d'estudiants matriculats a magisteri a les universitats públiques catalanes. Catalunya, 1999-2005



Font: Departament d'Educació, 2007

Gràfic 4.

Evolució en el nombre d'estudiants que surten titulats en magisteri a les universitats públiques catalanes. Catalunya, 1999-2005



Font: Departament d'Educació, 2007

En la mateixa línia, el que tampoc no ha parat de créixer en els darrers anys és la nota d'accés a la titulació de mestre, en el sistema català. La nota de tall ha anat pujant sobre una base segura en cinc anys. Mentre que l'any 2003 la nota de tall era 5,78, l'any 2007 era 6,39 en l'especialitat d'educació primària, i es mostrava la mateixa tendència en el cas de les especialitats d'educació infantil i especial. Aquesta és una notícia positiva en la mesura que es pot interpretar com un símptoma de rearmament de la professió i que atrau persones amb perfil acadèmic més alt, tot i que no podem oblidar que encara estem lluny de la situació d'altres països, i que aquesta nota d'accés és molt inferior encara a la que es necessita per altres titulacions com ara medicina.

Pel que fa al volum de persones que han cursat el CAP o el CQP a Catalunya durant l'any 2005 a les diferents universitats públiques catalanes, la xifra és de 3.565. Es tracta, novament, d'un nombre elevat de persones, que contrasta amb la disponibilitat real de places (descomptades les ocupades pels interins). En aquest cas es pot dir que es titulen per a l'exercici de la docència a secundària gairebé deu persones per cada plaça efectivament disponible.

Així, doncs, almenys des de la teoria, Catalunya no hauria de patir per l'estoc de titulats preparats per exercir com a docents i, de fet, podria absorbir perfectament qualsevol demanda a curt i mitjà termini en aquest sentit. Ara bé, la casuística és gran i, a la pràctica, no tothom està disposat a ocupar places interinament a qualsevol lloc i amb qualsevol tipus de dedicació. Igualment, cal demanar-se si el cost públic de produir aquest estoc flotant de possibles docents està justificat en la proporció que ara tenim o si no s'hauria d'aprofitar l'avinentsa per reduir el nombre de places de formació i establir uns criteris d'accés a la formació inicial molt més exigents.

La discussió sobre els models

És ben clar que els models que caracteritzen cada nivell educatiu són diferents. Per a l'exercici docent a la primària hi ha un model de tipus concurrent, és a dir, un model en el qual els continguts estrictament professionals (psicologia, didàctica, etc.) es

combinen des del primer moment amb els acadèmics, alternant l'exercici o la pràctica tutoritzada amb la teoria. Aquest és el model majoritari als països de l'OCDE no només per a l'exercici a la primària, sinó també a la secundària. En canvi, a Catalunya, com a la resta de l'Estat, la formació inicial per a l'ensenyament secundari segueix els canons del model de tipus consecutiu, en què primer es reben tots els continguts acadèmics, i s'obté la llicenciatura corresponent, i, seguidament, es rep una formació estrictament professional (fins ara, cal repetir-ho, d'una durada ridícula segons els paràmetres internacionals). Malgrat que aquest sistema ara també s'està revisant, sembla raonable pensar que, sota l'aparença de ser superior en exigència acadèmica al model concurrent, el model consecutiu pot no oferir garanties suficients de domini de les competències estrictament professionals o, el que encara és pitjor, ser una via d'ocupació per als llicenciats que no han trobat millor feina que la docència, però per a la qual no se senten especialment cridats ni motivats.

Una de les grans qüestions debatudes en els informes europeus en relació amb la formació del professorat de secundària fa referència als avantatges i desavantatges dels models de formació consecutius i dels models de formació simultanis. La majoria de països europeus es decanta pels models simultanis per tal que el futur professor sàpiga des del començament que es prepara per ser professor i que, per tant, es pugui dotar de les eines didàctiques necessàries, al mateix temps que ja es crea la seva pròpia identitat professional. Quan s'utilitzen models de formació simultanis, existeix una única fase d'accés, a l'inici del període de formació, mentre que en els models consecutius sol haver-hi dues fases d'accés: una per al període de formació en continguts científics i una altra en l'accés a la formació de caràcter professional.

Naturalment, l'establiment d'accessos restringits porta a la discussió dels processos i dels criteris de selecció que s'han d'utilitzar. Els països europeus amb sistemes restringits utilitzen fonamentalment tres criteris (OCDE, 2003; Esteve, 2006):

- a) l'expedient acadèmic previ del candidat,
- b) exàmens específics d'accés a la formació inicial de professorat, i
- c) entrevistes personals específiques en què es valoren les actituds i els motius per a l'elecció de la professió docent.

A Catalunya, d'acord amb la legislació estatal, la selecció es limita a l'examen general d'accés a l'educació universitària (les anomenades PAAU), sense incorporar proves específiques ni entrevistes o proves de personalitat. La justificació de la necessitat de proves específiques, a més de les acadèmiques, rau en la consideració que per dedicar-se a la docència cal alguna cosa més que dominar uns continguts i, sobretot, que les demandes que actualment es fan al professorat van més enllà i que la formació inicial és un condicionament important de les actituds del professorat cap a la seva pròpia formació. En efecte, la introducció de criteris restrictius i l'augment d'exigències per dedicar-se a la docència suposen una recerca d'equilibri entre els qui entren i els qui surten (Esteve, 2006 i Montero, 2006). El fet que hi accedeixin candidats que no desitgen ser professors i que trien aquesta opció per altres raons, representa una desvalorització de la formació inicial.

El currículum de la formació inicial

Com s'aprèn a ensenyar ha estat una constant en la preocupació dels investigadors de l'educació. S'han dut a terme moltes investigacions i estudis comparatius per intentar comprendre aquest procés. A *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001), s'hi troben capítols sencers en què es revisa i sintetitza el coneixement sobre els professors, la seva formació i el seu desenvolupament. Igualment, en publicacions de referència com *Handbook of Research on Teacher Education* (Robert Houston, 1996), *International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good i Goodson, 1997), *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, 1998), o *Handbook of Educational Psychology* (Berliner i Calfee, 1889) s'aborda de manera més o menys àmplia la investigació sobre l'aprenentatge del professorat. Aquestes obres així com revisions aparegudes en revistes especialitzades, com la de Wilson i Berne, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam i Borko, 2000; Wideen, Mayer-Smith i Moon, 1998; o Zeichner, 1999 i Cochran-Smith i Fries, 2005 ens permeten configurar un panorama bastant actualitzat respecte al coneixement acumulat sobre el procés d'aprendre a ensenyar.

Una de les lliçons més destacables, en aquest sentit, és que les veus persistents sobre la remodelació del paper del professor davant les noves exigències culturals i socials no

semblen haver calat suficientment en l'adaptació i el desenvolupament dels currículums que configuren actualment els plans de formació del professorat (Marcelo, 2006; Zabalza, 2006). La formació inicial dels graduats continua estant fortament organitzada entorn de la transmissió de continguts que, en el marc de les condicions actuals de desenvolupament, es desactualitzen cada vegada més ràpidament. En aquest sentit, cal revisar la figura de professor que serveix de referent a aquesta formació perquè sembla insuficient la preparació en metodologia didàctica, així com l'adquisició de l'experiència prèvia en desenvolupament de l'activitat docent a partir del temps dedicat a laboratoris i tallers de realització i posada en marxa de les tècniques i coneixements apresos (OCDE, 2003). En general, sembla que arreu continua persistint un model semiprofessionalitzador i acadèmicament empobrit per als professors de primària, i un model academicista insuficient que no presenta la formació pedagògica, didàctica i sociològica requerida ni proporciona el bagatge professional pertinent per als professors de secundària. Es constaten, doncs, dues realitats: primera, el fet que sovint s'estan preparant professors per a un sistema educatiu que ja ha deixat d'existir i, segona, l'evidència que la major part del professorat que comença a treballar a secundària té una bona formació acadèmica però li manquen destreses socials i comunicatives, que en teoria acaben aprenent per assaig i error. Es posa de manifest la necessitat de la construcció curricular a partir del perfil competencial desitjable i també de posar els continguts en revisió i actualització permanents, en la mesura que els canvis socials i el paper dels agents educatius en l'entorn varien i requereixen una actualització continuada (Zabalza, 2006; Esteve 2002; Marcelo, 2006). Igualment aquests aspectes han de formar part del contingut de la formació permanent, per al desenvolupament professional al llarg de la carrera docent.

Internacionalment s'observa una tendència a augmentar l'autonomia curricular de les institucions de formació de professors, per dues raons principalment: per enquadrar la formació de professors en institucions universitàries que tenen una autonomia àmplia en el disseny i l'organització el currículum i, en segon lloc, per la necessitat que les institucions de formació puguin respondre amb més flexibilitat a les demandes d'un mercat laboral en canvi continu. La majoria dels països europeus tenen una normativa bàsica que regula la formació inicial del professorat per garantir una homogeneïtat mínima en les titulacions que s'obtenen i, després, les institucions universitàries gau-

deixen d'una certa autonomia en el desenvolupament d'aquesta normativa bàsica. Les prescripcions de continguts solen estipular dos aspectes: el coneixement de les matèries que han d'impartir i les habilitats professionals del docent, mentre que les prescripcions mínimes de temps solen centrar-se en una definició del període de pràctiques docents que es considera necessari. Aquest és el cas de Dinamarca, l'Estat espanyol, Itàlia, Portugal, el Regne Unit i Bulgària, entre altres.

Respecte al contingut del currículum de la formació inicial del professorat, cal ressenyar l'existència de programes específics de formació en molts països europeus per tal que els futurs professors dominin les noves responsabilitats que la societat planteja als sistemes educatius (Esteve, 2002, 2006): formació del professorat per a les tecnologies de la informació i la comunicació, formació per a la gestió dels centres educatius; per a l'atenció de necessitats educatives especials; per a l'atenció a la diversitat cultural; i formació en gestió del comportament i disciplina escolar.

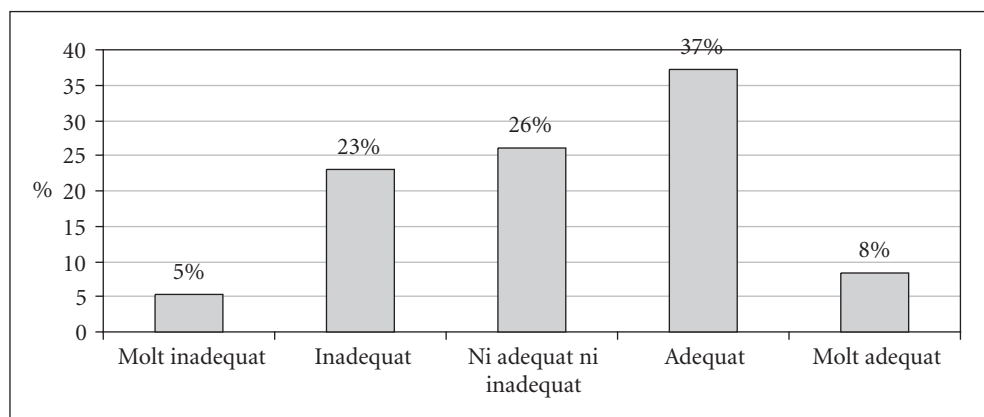
Un altre dels aspectes més crucials actualment és la recerca del difícil equilibri entre la perspectiva generalista i la perspectiva especialitzada, tant pel que fa a primària com a secundària (EURYDICE, 2002; Esteve, 2006). El pas de ser professor d'una classe o d'una disciplina concretes a esdevenir professor d'un centre escolar, en el sentit de tenir més flexibilitat, comporta, però, un canvi substancial en la cultura professional dels docents, perquè ara es troben implicats en processos de presa de decisions i compromisos en els quals hauran de participar no pas com a professionals individuals sinó com a membres d'un grup i d'una institució, de manera que la formació ha de ser part íntegra d'un projecte de treball i desenvolupament col·lectiu i no merament individual (Fernández Enguita, 2004; Hargreaves, 2003; Imbernón, 2001, 2004; Marcelo, 2001; Montero, 1999, 2003, 2004; Montero, Fernández Vázquez i Fernández Tilve, 2002).

El qüestionari que hem adreçat a una mostra representativa de professorat de Catalunya (vegeu l'Annex metodològic) ens ha permès d'aconseguir, per primera vegada, una valoració global de la formació inicial rebuda, com a mestre o bé com a professor. El gràfic següent (gràfic 5) demostra que el grau de satisfacció, expressat en termes d'adequació de la formació rebuda, dista molt de ser espectacular atès que menys de la

meitat del professorat (45,6%) afirma que aquesta formació va ser adequada (37,2%) o molt adequada (8,4%). Gairebé un terç del total del professorat (28,4%) la judica inadequada (23%) o molt inadequada (5,4%). Finalment, un percentatge semblant (26%) es mostra indiferent.

Gràfic 5.

Valoració de la formació inicial per part del professorat català



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Aquestes dades han de fer reflexionar, per força, els proveïdors de la formació inicial del professorat, singularment les facultats d'educació. El fet que la majoria del professorat no tingui una valoració positiva de la formació rebuda planteja seriosos dubtes sobre la seva configuració curricular i sobre la forma com és impartida. Com es veurà més endavant, això contrasta amb la valoració majoritàriament positiva que es fa de la formació permanent.

Hi ha un aspecte, però, en què les diferències significatives entre els estrats de l'enquesta són veritablement indicatives i és el que fa referència a les etapes. En efecte, resulta molt interessant constatar que, malgrat les crítiques que tant sovintegen, el cert és que el professorat de secundària és el que es manifesta més satisfet amb l'adequació de la seva

formació inicial —el 57% valora com a adequada o molt adequada la formació inicial rebuda, mentre que els de primària són el 44,5%— paradoxalment, molt menys que els de primària en relació amb la permanent. Tenint en compte que el que més es critica de la formació inicial de secundària és el seu caràcter acadèmic, tot just al contrari que la formació permanent, podem interpretar que aquesta satisfacció majoritària parla en realitat de com entenen l'exercici de la docència uns i altres.

Finalment, i des d'una altra perspectiva, que és la visió dels estudiants sobre la preparació dels seus professors, destaquen els resultats presentats per l'estudi de Marchesi, Lucena i Ferrer (Marchesi, Lucena i Ferrer, 2006) en què s'analitza la qualitat de l'educació des de la perspectiva dels estudiants. A la pregunta feta als estudiants sobre si la preparació del professorat hauria de ser un dels canvis a fer per tal de millorar l'educació, gairebé la meitat dels estudiants asseguren trobar-se satisfets amb la preparació que tenen els professors, la seva manera d'ensenyar, les activitats que els proposen i la disciplina de l'aula. En el mateix sentit es manifestava l'opinió recollida en una enquesta realitzada l'any 2000, en el marc de la Secció Segona de la Conferència Nacional d'Educació, que ajudava a desmuntar alguns tòpics sobre la “imatge depressiva” del professorat que s'ha anat construint en l'opinió pública durant els darrers anys, o la percepció social, també palesament exagerada, d'un cert i progressiu empitjorament de les relacions entre professorat, alumnat i famílies. El que coneixem a través d'estudis mereixedors de confiança obliga a una més gran prudència.

Pràctiques en centres docents i qualificació en el lloc de treball

La fase final de qualificació “en el lloc de treball”, que es dissenya com una etapa de transició entre la formació inicial de professors i la plena incorporació al món laboral com a professionals plenament qualificats, no hauria de ser considerada com un procés burocràtic, sinó com una part més de la formació inicial. En aquest sentit, el Pacte Nacional per a l'Educació presenta aquest tema com un element central de la formació de mestre. De fet, des del curs 2005-2006, s'està duent a terme un programa de formació de professorat novell i interí “en el lloc de treball”, amb un sistema de tutoria que obeeix als criteris assenyalats en el Pacte.

En termes generals, a través del pràcticum es pretén establir una alternança o complementació dels estudis acadèmics amb la formació en centres de treball (Zabalza, a Escudero, 2006). En principi, el model de pràcticum està destinat a enriquir la formació bàsica complementant els aprenentatges acadèmics (teòrics i pràctics) amb l'experiència (també formativa, és a dir, vinculada a aprenentatges) en centres de treball. S'entén que la presència dels estudiants o aprenents en els centres reals de treball està destinada a enriquir la seva experiència formativa i els oferirà l'oportunitat d'ampliar els seus aprenentatges en situacions pròpies de la professió per a la qual es preparen.

El pràcticum permet, almenys en teoria, centrar-se en una perspectiva de formació en l'acció, afrontant problemes pràctics habituals en la vida professional de la docència. Això exigeix, però, entre altres requeriments, un plantejament del pràcticum, en la formació inicial, molt diferent del que sol ser habitual (García Pérez, 2005). Durant el període de formació en el lloc de treball caldria prestar gran atenció a les tasques professionals que desenvolupa un professor, com ara, per exemple, l'organització de la classe, la planificació del curs, l'avaluació dels alumnes, la relació amb les famílies, la participació en la gestió del centre i altres aspectes més enllà de l'acció directa a l'aula, i que formen part totes de l'acció professional del docent.

En el cas català, d'acord novament amb el marc normatiu espanyol, aquest procés es contempla de manera burocràtica, és a dir, com a requeriment formal. Es planteja en el primer any després d'aprovar les oposicions com a "període de pràctiques". La majoria dels professors que aproven les oposicions acostumen a tenir una àmplia experiència docent de força anys com a interins i, quan arriben als centres no reben cap ajuda que configuri aquest període com una transició entre la formació inicial i la incorporació al treball docent. D'aquesta manera, els inicis en la professió docent estan mancats de tutorització, supervisió i avaluació. De fet, però, la situació està començant a canviar des del curs passat. Bo i així, cal considerar que, tal i com mostren els informes internacionals, molts països estan mancats de programes sistèmics d'integració de professors principiants.

LA FORMACIÓ PERMANENT

La formació permanent és tractada també àmpliament en els diferents estudis i informes que plantegen la qüestió del professorat, tant o més que la formació inicial. La formació permanent ha de ser plantejada com un desenvolupament professional continu (Montero, 2006) per tal de donar resposta a la necessitat imperiosa d'actualitzar-se permanentment per estar en condicions de donar una resposta adequada a les demandes de l'exercici professional.

Catalunya té una llarga experiència en aquesta matèria, a través de successius plans de formació promoguts per la Generalitat. Inicialment, els plans de formació tenien programes dedicats exclusivament al professorat del sector públic i algunes altres activitats de formació eren adreçades, per igual, en convocatòria única, a la pública i a la privada concertada, com ara la formació dels plans de zona. La participació de la concertada en els plans de zona va ser sempre limitada però significativa a infantil i primària. El sector concertat tradicionalment ha anat desenvolupant activitats pròpies de formació per al seu professorat, amb el suport econòmic i el reconeixement del Departament d'Educació. Les escoles d'estiu i algunes entitats i associacions professionals han rebut periòdicament ajuts per a l'organització de la formació dels seus associats. El Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya ha estat especialment dinàmic i actiu com a organitzador de la formació del professorat de les seves escoles. També les universitats (a través dels instituts de ciències de l'educació) han mantingut una estreta col·laboració històrica en l'organització d'activitats en els plans de zona del territori així com les escoles d'estiu. Avui han centrat la seva aportació en el marc del nou Pla de Formació 2005-2010. Aquest Pla Marc fa una diagnosi de les necessitats de formació, redefeix el rol de les universitats i dels serveis educatius en el nou sistema, reestructura la gestió de la formació en els plans de zona en el territori, i marca les línies prioritàries de la planificació a mitjà termini. La nota més destacada que caldria remarcar és la voluntat explícita de combinar innovació docent, recerca i formació. El procés de debat i consulta seguit, amb un text previ i provisional ben conegut, ha facilitat donar continuïtat a una ja consolidada tradició participativa dels agents i de les institucions implicades en el camp de la formació. El Pla Marc parteix del principi que cal donar continuïtat i actualitzar una llarga i rica tradició en el camp de la formació permanent del professorat,

però probablement la seva limitació principal és no avançar més pel que fa a la descentralització. El pes de les instàncies centrals del Departament d'Educació continua sent determinant i, en aquest punt, en el Pla Marc no es va més enllà de la territorialització de la gestió de la formació. Acostar més la gestió al territori no és, encara, descentralitzar la formació. És, això sí, un pas més en una direcció correcta.

En efecte, en els documents generats per diferents instàncies amb motiu del Pacte Nacional per a l'Educació, així com en anàlisis prèvies publicades (Manzano i Teixidor, 2000; Bonal, Essomba i Ferrer, 2004; Subirats i altres, 2003; De Martín, 2003) es posa de manifest la necessitat de millora d'aquesta qüestió i el fet que es pugui plantejar com a política de centre. En aquesta mateixa línia es formulen propostes alternatives per introduir millores substancials i fonamentals en la formació permanent (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004). Així, es reconeix que en els últims vint anys s'ha fet un esforç considerable per incrementar la formació permanent a tots els centres i per augmentar l'accés de tot el professorat a cursos i programes de formació permanent, en el marc d'un canvi de normativa que vincula la participació en aquests programes amb incentius salarials. Aquesta multiplicitat de cursos oferts, i la quasi universalització consegüent, han fet que actualment sigui necessària una reflexió sobre l'orientació d'aquests cursos a partir de les noves capacitacions docents (Imbernón, 2005), de les noves prioritats i modalitats en els plans de formació dissenyats per l'Administració de la Generalitat i també d'alguns ajuntaments i de quin ha de ser el paper de la Generalitat en la formació permanent (MUCE, 2005, Consell Escolar de Catalunya, 2002a i b, 2005). S'ha suggerit que l'Administració, més que en l'organització directa de les activitats formatives, hauria de centrar-se a desenvolupar mecanismes que puguin afavorir les condicions òptimes per a la formació permanent (horaris, substitucions, millora de les condicions de treball dels formadors i formadores: temps, millor retribució, formació específica, reconeixement) i una actitud favorable a la necessitat d'aquesta formació entre el col·lectiu d'ensenyants. L'Administració ha de ser catalitzadora i facilitadora de les iniciatives del professorat des de qualsevol instància.

Però, aquí com arreu, es plantegen moltes qüestions al voltant dels escassos vincles entre la formació dels professors, el seu desenvolupament professional i les necessitats escolars (OCDE, 2003). La perspectiva més generalitzada sosté que el desenvolupament

professional dels docents hauria d'adreçar-se cap a una formació permanent contextualitzada, basada en projectes d'innovació, tot afavorint la relació entre la universitat i els centres educatius. Realitzar projectes d'innovació i rebre formació per dur-los a terme, permet desfer pràctiques laborals inadequades. Igualment, fomentar la investigació en l'acció entre el professorat estableix possibilitats de professionalització i proporciona la teoria necessària per no caure en pràctiques reproductores. La teoria ajuda a repensar la pràctica, a compartir dubtes, problemes i a desenvolupar capacitats reflexives, una de les competències imprescindibles en la professió docent (Imbernón, 2005).

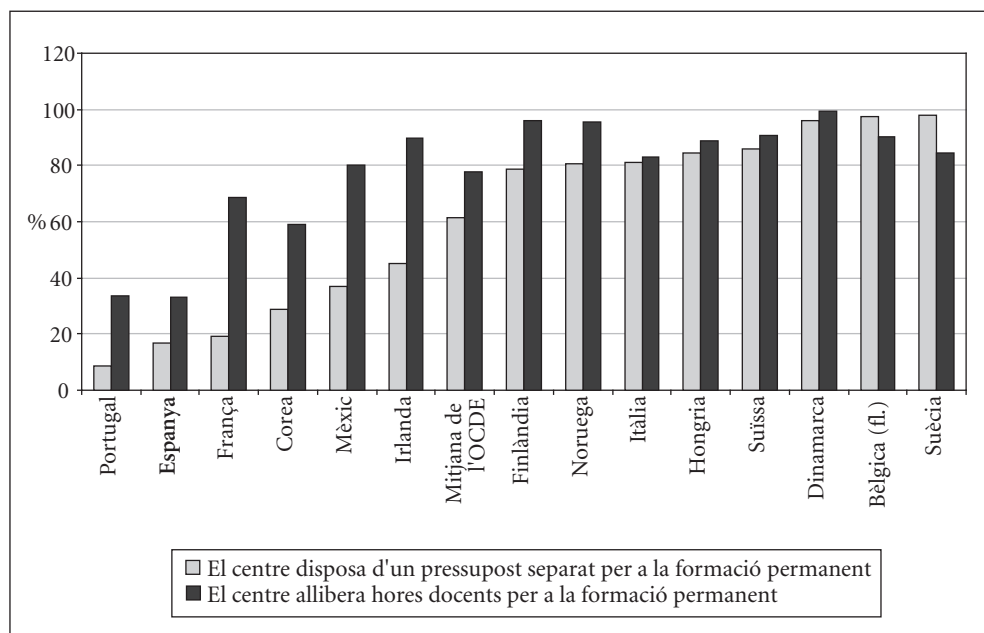
Una perspectiva comparativa

Sobre la formació permanent el volum d'informació comparativa és encara més reduït. Paradoxalment, només es disposa d'algunes dades relatives a l'estat de la qüestió a l'ensenyament secundari no obligatori (batxillerats i formació professional) i referides exclusivament al conjunt de l'Estat espanyol. Cal prendre les dades que segueixen amb precaució ja que tant la identitat professional del professorat com les condicions organitzatives de l'ensenyament secundari no obligatori a l'Estat espanyol difereixen molt de les de l'ensenyament primari. Aquest és també el cas respecte als homòlegs de l'ensenyament secundari obligatori en la major part de països de l'OCDE, encara que no a l'Estat espanyol. Però, encara així, val la pena fer un cop d'ull a la situació que el gràfic 6 dibuixa respecte a les condicions organitzatives de la formació permanent del professorat.

La primera columna del gràfic representa el percentatge de centres públics d'ensenyament secundari superior on els directors afirmen disposar d'un pressupost propi per a la formació permanent del seu professorat. La segona columna, en canvi, presenta el percentatge de centres on es procedeix a alliberar hores docents per a la formació docent i on, per tant, no cal que el docent la realitzi en horari no escolar o que es contracti una persona que el substitueixi. També en ambdós casos, la situació catalana és molt fàcil de descriure: Espanya es troba a la cua dels països referenciats. És el segon país, després de Portugal, on menys probable és que el centre disposi de fons propis per a la formació permanent i és el primer, per davant de Portugal, on menys probable és que s'alliberin hores docents per a aquesta formació. Encara acceptant que les condicions

Gràfic 6.

Responsabilitats dels centres escolars en matèria de formació permanent del professorat a l'ensenyament secundari als països de l'OCDE



Font: Base de dades ISUS-OCDE, 2003.

puguin ser una mica diferents en els centres d'educació primària, la situació sembla molt peculiar en el context de l'OCDE. Tot apunta, de tota manera, que això és així en funció del grau d'autonomia —també financera— dels centres escolars, d'una banda, i de l'estructura de l'oferta de formació, de l'altra, així com del grau de participació del professorat en la detecció de les necessitats de formació i el disseny, la realització i l'avaluació de les activitats.

El desenvolupament de la formació en relació amb aspectes que un centre (o més d'un, en un mateix territori) consideri prioritaris per al seu bon funcionament, permet propostes de formació permanent adaptades a les necessitats reals, flexibles i en

sintonia amb les condicions laborals dels centres. En aquest sentit, s'han formulat algunes propostes de millora (Bonal, Essomba, Ferrer, 2004; Subirats i altres, 2003) com ara les següents: vincular la formació als projectes d'innovació que promogui un centre, plantejats a mitjà termini; promoure que cada ensenyant pugui ampliar la seva formació fora de l'horari laboral, amb una política de beques i permisos que incentivessin la formació a partir de cursos de postgrau o mestratges, de la participació en jornades i congressos, en escoles d'estiu, etc.; participació en equips de recerca o en grups de treball orientats a la innovació, i finalment, que totes aquestes activitats puguin ser avaluades en funció de la seva incidència en la transformació de la pràctica docent. Algunes d'aquestes iniciatives ja són realitat en les llicències retribuïdes per a realitzar estudis, en l'assistència a jornades i congressos compatibles amb les classes, en el foment de l'assistència a les escoles d'estiu... Són línies, efectivament, a fomentar.

Encara és possible afegir quelcom més respecte a la formació permanent des d'una perspectiva comparativa, encara que novament es refereixi tan sols al professorat de l'ensenyament secundari superior. De les dades disponibles es dedueix que la major part de les activitats de formació permanent del professorat realitzades van estar directament relacionades amb les noves tecnologies, una cosa equivalent al que succeeix en la major part dels països de l'OCDE. En el cas espanyol, això va representar l'any 2001 un 29% de les activitats realitzades, davant un 32% de mitjana en l'OCDE. On sí que apareixen majors diferències és en les taxes de participació. De mitjana, en l'OCDE un 94% dels centres declara comptar anualment amb almenys un docent que participa en cursos formals de formació, un 69% en conferències i congressos i un 68% que segueix algun tipus de formació universitària de postgrau. Els valors corresponents per a Espanya són significativament inferiors a la mitjana (87%, 50% i, finalment, 55%), per la qual cosa es pot deduir que les taxes de participació són comparativament baixes, una cosa que no pot sorprendre tenint en compte les condicions en què sovint s'ha de donar.

Finalment, des d'un punt de vista comparatiu és significativa la diferència respecte a algunes pràctiques de formació permanent que estan íntimament relacionades amb la cooperació entre iguals. En general, aquesta sembla funcionar correctament quan es tracta de reunir esforços individuals, però no tant quan es tracta d'esforços col·lectius. Així, per exemple, la pràctica de fer visites d'observació a altres centres només és duta

a terme en un 34% dels casos a l'Estat espanyol, davant un 50% de mitjana a l'OCDE (amb valors que en el cas de Dinamarca, Suècia o Finlàndia són superiors al 70%). El mateix succeeix amb les pràctiques de tutorització i *coaching* només desenvolupades a l'Estat espanyol per un 36% dels centres davant d'un 54% de mitjana a l'OCDE. Finalment, els professors espanyols semblen més reacs que els seus col·legues d'altres països a participar en xarxes formals, una cosa que només s'acredita en el 32% de casos, davant d'un 55% de mitjana a l'OCDE (de nou amb valors superiors al 70% en els països nòrdics). La imatge que aquestes dades transmeten de les pràctiques de formació permanent mereixeria ser analitzada a la llum de la identitat professional dels docents i del paper que la col·laboració i l'aprenentatge mutu poden tenir, una cosa que sens dubte presentaria valors molt diferents en el cas de l'educació primària. En conjunt, doncs, hi ha taxes baixes de participació i una preferència clara per activitats individuals amb un pes relativament baix de les activitats que impliquen acords entre diferents centres educatius.

Oferta a Catalunya

Si fem un repàs de les activitats de formació organitzades des de l'any 2001 a Catalunya, s'observa que, comparativament, és el Departament d'Educació qui més activitats organitza, seguit dels ICE i, finalment, dels grups de mestres i organitzacions professionals (vegeu taula 3). Aquesta tendència s'ha anat incrementant amb els anys, ja que mentre que el Departament oferia l'any 2001 un total de 67.224 places, el 2006-2007 l'oferta s'havia més que doblat, fins a 144.574 places. Malgrat tot, el nombre de certificats emesos, és a dir, de persones que han completat satisfactòriament les activitats formatives, no s'ha incrementat ni molt menys en la mateixa proporció. De 39.953 certificats emesos el 2001, s'ha passat a 61.000 el 2006-2007.

Aquesta dada indica que l'oferta formativa s'ha incrementat entre l'any 2001 i el 2006 77.350 places i les places de formació que han estat ocupades (corresponents a activitats realitzades) s'han incrementat, en el mateix període, 21.047 places, sense arribar a la proporció de l'increment de les places ofertes. El problema és que no totes les activitats programades i ofertes s'arriben a realitzar efectivament, per no tenir el nombre suficient

d'inscripcions, de professorat interessat a realitzar-les, en el marc d'una oferta molt variada de formació i en un sistema de formació pluralista.

D'altra banda, el conjunt de l'oferta formativa des de la dècada dels noranta ha estat, amb graus diferents segons els moments, superior a la demanda efectiva de formació.

Taula 3.

Distribució de l'oferta de formació permanent, per institucions organitzadores. Catalunya, 2001-2007

1. ICE

	Activitats	Places	Certificats
2001-2002	2.137	46.250	26.756
2002-2003	2.137	44.962	27.393
2003-2004	2.261	48.771	30.358
2004-2005	2.207	49.484	31.375
2005-2006	2.142	48.192	31.351
2006-2007	2.117	49.790	22.257

2. Grups de mestres i organitzacions professionals

	Activitats	Places	Certificats
2001-2002	637	17.299	7.902
2002-2003	647	18.115	7.787
2003-2004	559	15.836	7.671
2004-2005	575	15.286	8.445
2005-2006	647	14.102	10.697
2006-2007	757	16.163	-

3. Departament d'Educació i altres

	Activitats	Places	Certificats
2001-2002	2.783	67.224	39.953
2002-2003	2.937	64.847	37.096
2003-2004	3.076	69.969	40.160
2004-2005	3.133	93.865	45.192
2005-2006	4.706	172.096	62.494
2006-2007	5.553	144.574	61.032

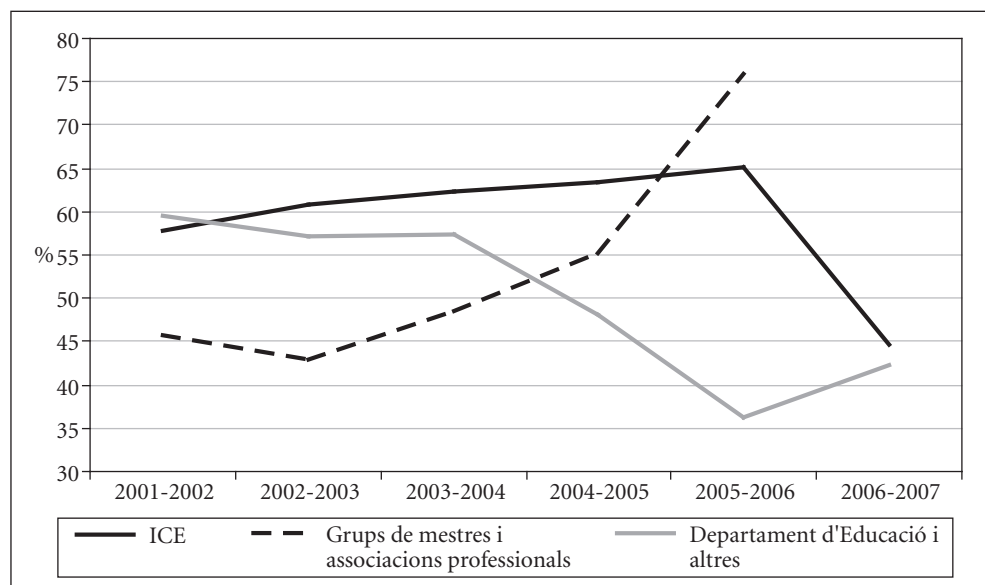
Font: Departament d'Educació, 2007

Això ha passat amb l'oferta d'activitats formatives de les diverses entitats, de les escoles d'estiu i també del Departament d'Educació. Les dades demostren que existeix una sobreoferta de formació que, en més d'un sentit, pot ser considerada un malbaratament de recursos. Així, per exemple, el darrer curs, menys del 45% de l'oferta formativa feta pel Departament d'Educació i pels ICE de les universitats va desembocar en la concessió de certificats (gràfic 7). Hi ha, sens dubte, un problema greu de planificació de l'oferta, tant per la quantitat de places i recursos esmerçats com, probablement, en relació amb els continguts. Altrament, com explicar que més de la meitat de places ofertes no donin com a resultat una formació efectiva?

En les modalitats de formació que s'han anat posant en pràctica al llarg dels darrers cinc anys, hi ha hagut poques variacions. Les modalitats que més es repeteixen i que

Gràfic 7.

Percentatge de certificats emesos per institucions organitzadores, sobre el total de cursos oferts. Catalunya, 2001-2007



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

gaudeixen any rere any d'un increment de l'oferta són, per aquest ordre, els cursos, les jornades i els assessoraments i els seminaris, tot i que el fet que siguin les més ofertes no vol dir que siguin les que acaben obtenint més certificats. La diferència entre el nombre de places que s'ofereixen i els certificats sempre és molt gran. Habitualment més de la meitat de les places acaben quedant desertes. Si bé aquestes modalitats són les més repetides, n'hi ha d'altres que en aquests cinc anys han anat variant. Per exemple, el postgrau, modalitat que s'oferia el curs 2001, es va deixar d'oferir el 2003. D'altra banda, la modalitat d'investigació i recerca ha incrementat molt l'oferta. Mentre que el 2001 se n'oferien 56 places, el 2006 se n'oferiren 225, tot i que es torna a repetir el fenomen que els certificats obtinguts no es correspon amb l'augment de l'oferta. El 2006 es van emetre únicament 14 certificats. Finalment, l'oferta de cursos telemàtics s'ha doblat des del 2001, passant de 6.368 places a 13.167 a l'actualitat. Així també, els cursos adreçats a centres o ZER s'han incrementat pràcticament en la mateixa proporció. La resta de modalitats van mantenint una oferta estable en aquest període.

El Pla Marc de Formació 2005-2010 assenyalava cinc prioritats que conformen els àmbits de formació entorn dels quals s'articularen els programes de formació dels anys vinents. En concret es proposen cinc grans àmbits: escola inclusiva, currículum i innovació, tecnologies de la informació i de la comunicació, millora personal i desenvolupament professional i, finalment, gestió dels centres i serveis educatius. La distribució de places i de certificats en aquests àmbits per als cursos 2005-2006 i 2006-2007, dels quals es disposen dades, és la que mostra la taula 4:

Taula 4.

Distribució de la formació per àmbits. Catalunya, 2005-2007

	2005-2006		2006-2007	
	Places	Certificats	Places	Certificats
Escola inclusiva	29.699	14.164	25.761	10.557
Currículum i innovació	73.505	40.912	89.180	33.551
Tecnologies de la informació i la comunicació	97.201	32.353	54.023	23.750
Millora personal i desenvolupament professional	18.693	10.451	26.382	10.297
Gestió de centres i serveis educatius	15.292	6.662	15.208	5.134

Font: Departament d'Educació, 2007.

Els àmbits que van oferir més places el curs 2005-2006 van ser, en primer lloc, el de Tecnologies de la informació i la comunicació i, seguidament, el de Currículum i innovació, tot i que és aquest últim el que completen satisfactòriament més usuaris. D'altra banda el que té més poca oferta és el de Gestió de centres i serveis educatius. En canvi, el curs 2006-2007 la tendència s'inverteix i és Currículum i innovació, l'àmbit a què es destina més oferta. El de Tecnologies de la informació i la comunicació disminueix considerablement.

Participació

La taula 5 dóna idea del volum de formació permanent a Catalunya. En primer lloc, cal destacar els percentatges de participació, que són realment importants atès que acrediten que gairebé tres quartes parts del professorat de primària i gairebé la meitat del de secundària participa cada any en programes de formació permanent. La mitjana d'activitats formatives per professor és de dues l'any, tant a primària com a secundària. Les hores que un professor dedica anualment a la formació són entre quaranta i cinquanta, la qual cosa suposa probablement uns dos cursos de vint o vint-i-cinc hores cadascun.

Taula 5.

Participació del professorat de l'escola pública en activitats de formació permanent. Catalunya, 2001-2005

Primària	Mitjanes	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Cursos/professor		2,0	1,9	2,0	2,0
Hores/professor		43,8	43,7	43,1	43,6
% professors participants		60,9%	61,8%	63,7%	67,7%

Secundària	Mitjanes	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Cursos/professor		1,8	1,9	1,9	2,0
Hores/professor		48,4	50,5	49,4	48,7
% professors participants		47,4%	45,9%	46,7%	47,5%

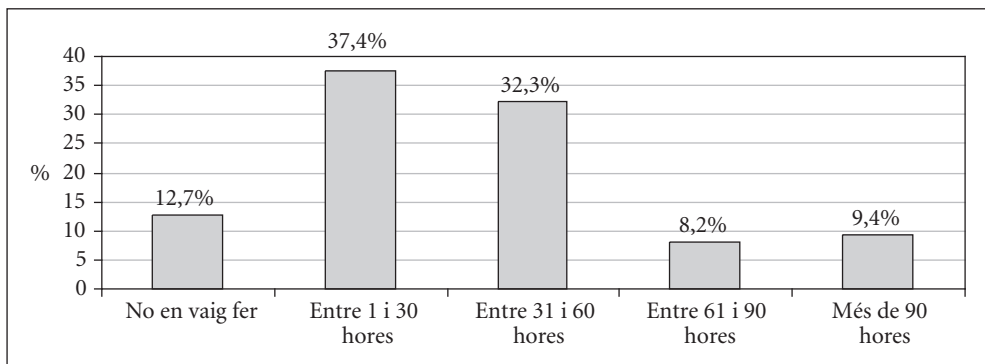
Font: Departament d'Educació, 2007.

A la taula 5, on es mostra l'evolució de la participació en cursos, tant a primària com a secundària, entre el curs acadèmic 2000-2001 i el 2004-2005, s'evidencia que la dedicació del professorat a la formació permanent roman pràcticament invariable al llarg del període analitzat. El que sí que ha augmentat, en aquest cas a primària, és el percentatge de professors que participen en les accions formatives, que ha anat pujant fins a gairebé un 68%, mentre que a l'ensenyament secundari no hi ha gaires canvis i els percentatges de professors participants se situen pels volts del 47%.

El qüestionari adreçat a una mostra representativa del professorat de Catalunya, ens proporciona informació molt valuosa sobre el volum de formació permanent anual i la valoració que se'n fa. El gràfic 8 acredita que la tendència mostrada fins ara, d'acord amb les dades del Departament d'Educació, es confirma en el sentit de la concentració al voltant de múltiples de trenta hores, de manera que la majoria del professorat (69% de l'enquesta) va seguir un o dos cursos de formació permanent durant l'any 2006. En canvi, d'acord amb l'enquesta, el percentatge dels que no en fer cap mena de formació permanent és molt més reduït (12,7%).

Gràfic 8.

Nombre d'hores de formació permanent realitzades pel professorat. Catalunya, curs 2005-2006

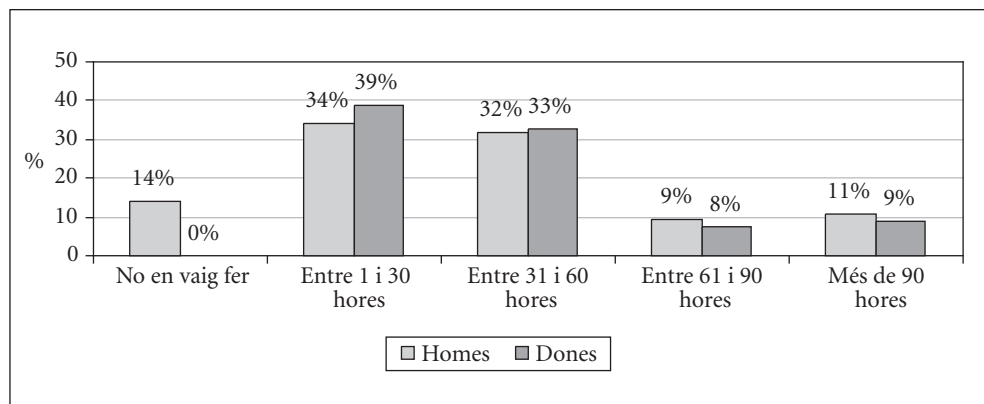


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Es pot aprofundir més en l'anàlisi d'aquesta formació en relació amb algunes variables que tenen una rellevància significativa en aquest àmbit (gràfic 9). Així, per exemple, sembla clar que les dones participen més en els programes de formació permanent que els homes, però les que ho fan hi dediquen menys hores que els homes.

Gràfic 9.

Nombre d'hores de formació permanent realitzades pel professorat, per gènere. Catalunya, curs 2005-2006



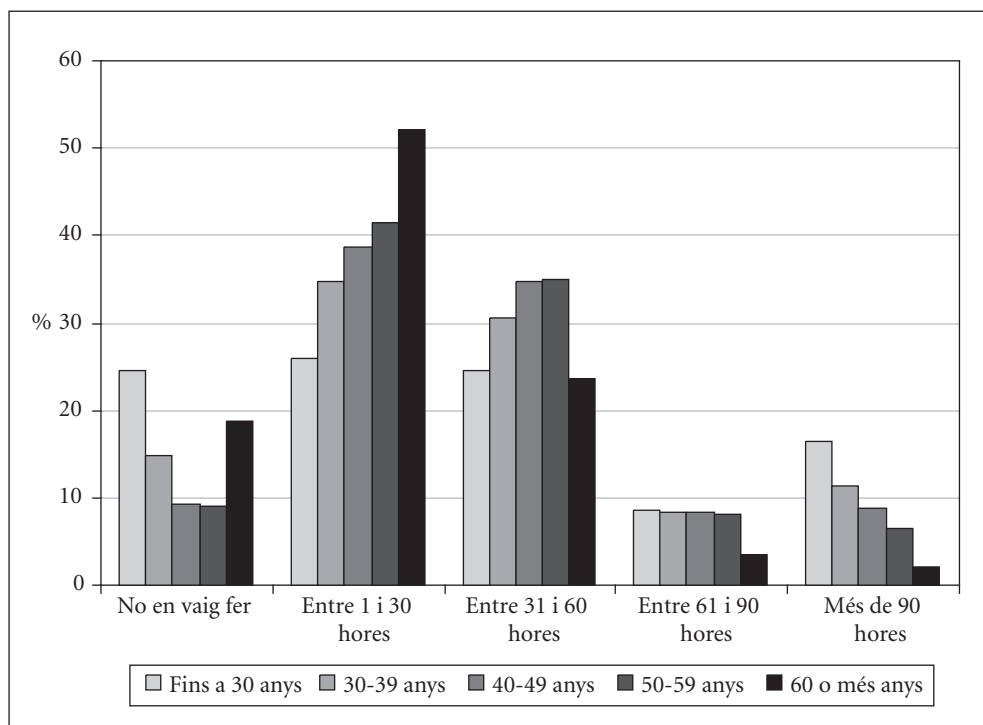
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

En segon lloc, l'edat també sembla un factor important de manera que el professorat que menys hi participa és el més jove de trenta-nou anys, d'una banda, i el que té més de seixanta anys, de l'altra; el gruix, doncs, del professorat comprès entre quaranta i cinquanta-nou anys és el que més dedicació hi té. Vist d'una altra manera, la participació augmenta amb l'antiguitat com a docent i és significatiu el percentatge de professors amb menys de deu anys d'antiguitat que no participa en aquestes activitats (gràfic 10).

En tercer lloc, són els funcionaris i els contractats laborals —els dos grups de professorat que tenen una perspectiva de més estabilitat laboral— els qui d'una forma significativament superior als interins, participen més en aquesta formació (gràfic 11).

Gràfic 10.

Nombre d'hores de formació permanent realitzades pel professorat, per edat. Catalunya, curs 2005-2006



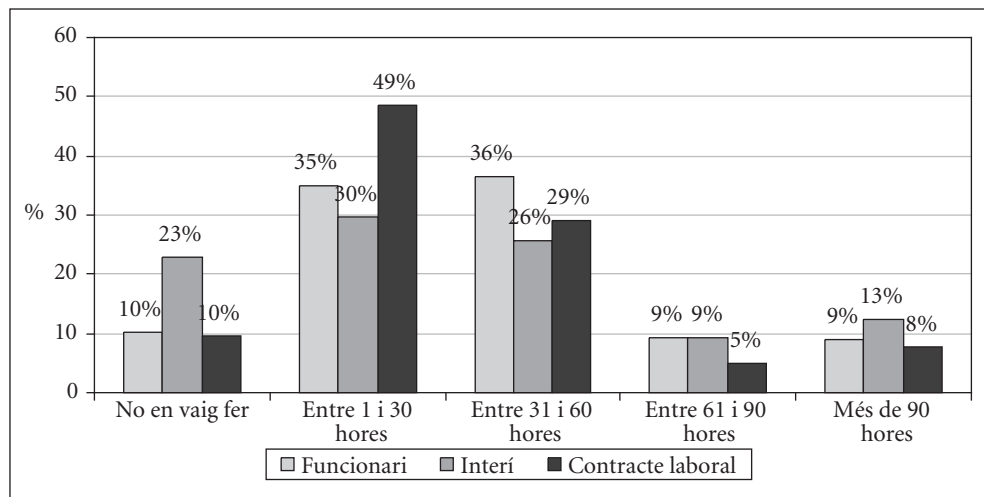
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

En resum, prenent en consideració diferències estadísticament significatives els qui més participen en la formació permanent són les dones, els professors d'edats compreses entre quaranta i quaranta-nou anys, que es troben al bell mig de la seva carrera professional i que tenen una relació laboral estable, sigui perquè són funcionaris o bé contractats laborals.

En termes d'etapa educativa i de titularitat del centre, la formació permanent és més cursada pel professorat de primària (89,2%) que no pas pel de secundària (85,2%) i

Gràfic 11.

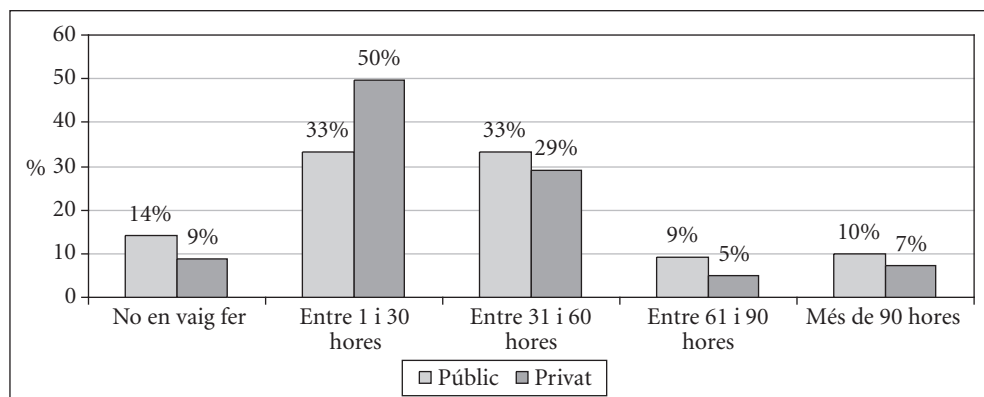
Nombre d'hores de formació permanent realitzades pel professorat, per relació laboral amb el centre. Catalunya, curs 2005-2006



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Gràfic 12.

Nombre d'hores de formació permanent realitzades pel professorat, per titularitat del centre. Catalunya, curs 2005-2006



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

més pels de l'escola privada (91,4%), que tenen establertes per conveni trenta hores de formació, que pels de la pública (86%) (gràfic 12).

En relació amb les dades sobre la formació permanent hi ha tres possibles consideracions a fer. La primera és la uniformitat que caracteritza tant el nombre de cursos per professor com el nombre d'hores i que reflecteix, en realitat, l'existència d'un marc normatiu que prescriu la durada mínima dels cursos en hores per al seu reconeixement, així com el nombre de cursos a realitzar. Per tant, es pot concloure que el comportament de la demanda del professorat està extremadament marcat per la regulació del Departament d'Educació i, potser menys, per una necessitat intrínseca de formació permanent: hi hauria el mateix volum d'hores, de cursos i de participació sense una regulació com la que hi ha ara? La segona observació és la considerable distància que separa les taxes de participació del professorat de secundària de les de del professorat de primària: són vint punts percentuals de diferència que equivalen a un 40% més de participació en el cas de primària. Aquesta és una dada que s'ha d'interpretar a la llum del fet que els incentius per a la participació són exactament els mateixos (reconeixement de l'Administració) i, per tant, les raons de la diferència s'han de trobar o bé en el diferencial d'atractiu dels continguts de la formació o bé en el diferent interès de cada sector del professorat, o en totes dues coses alhora. La darrera i última consideració té relació amb el 8% del professorat que, en els darrers cinc anys (2002-2006), no ha seguit cap curs de formació permanent. La bona notícia és que el 92% del cos docent sí que ho ha fet, però caldria investigar més a fons quines raons expliquen aquest percentatge de no formació, amb el que suposa en termes de quedar al marge del sistema d'incentius.

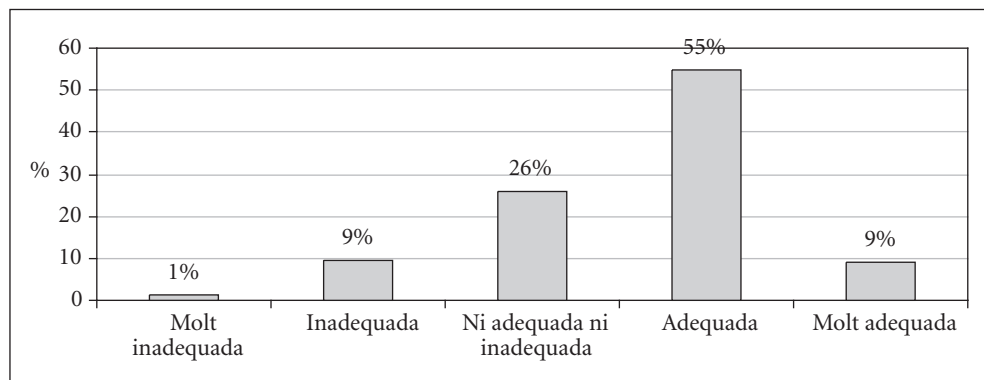
VALORACIÓ

L'enquesta amb què ens hem aprofitat al professorat també ens proporciona dades sobre el grau d'adequació de la formació permanent segons els seus destinataris. En aquest sentit, i a diferència del que passava amb la formació inicial (vegeu més amunt), la majoria del professorat (63,9%) la valora com a adequada (54,8%) o molt adequada (9,1%), tal i com es reflecteix al gràfic 13. El percentatge de professors que en fa una valoració negativa és molt reduït (un 10,4%, que contrasta amb el 28,4%

que valora negativament la formació inicial). La tendència a una valoració fonamentalment positiva també es dona quan es demana als professors que judiquin en quina

Gràfic 13.

Valoració del professorat sobre l'adequació de la formació permanent rebuda a Catalunya



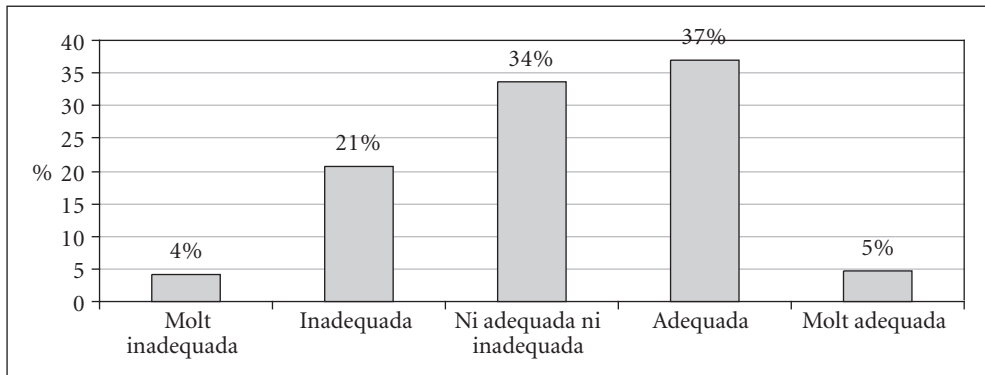
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

mesura consideren adequada la informació rebuda sobre la formació permanent. Les valoracions positives (58,9%) depassen de molt les negatives (13%).

En canvi, el que sembla un aspecte crític és la capacitat d'adaptar l'oferta de formació a les necessitats pròpies (gràfic 14). És a dir, el nivell d'intervenció i d'incidència que el professorat té sobre aquesta formació és considerat adequat pel 41% del professorat, de manera que la majoria en té una opinió o bé obertament negativa (25%) o bé indiferent (33%). Resulta extremadament significatiu que, de totes les qüestions plantejades sobre la formació permanent (adequació, informació sobre l'oferta, capacitat d'intervenció sobre aquesta oferta, condicions de desenvolupament al centre) aquest sigui un dels aspectes més mal valorats, ja que és, en canvi, capital per a una estratègia d'autonomia creixent dels centres escolars. Sense que això clami al cel, és un aspecte que caldria millorar en el futur, formalitzant els mecanismes pels quals els professors poden intervenir en el disseny de l'oferta formativa.

Gràfic 14.

Valoració del professorat català sobre la possibilitat d'adaptar la formació permanent a les necessitats pròpies



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Que el problema no rau en els centres ni en com el mateix centre gestiona les condicions per accedir a aquesta formació ho demostra el fet que, novament, la majoria del professorat està satisfeta amb aquestes condicions (54,8%, davant d'un 14,6% que no ho està). En canvi, on sí que sembla haver-hi un problema és amb les condicions de l'Administració per al desenvolupament de la formació permanent. Aquí les valoracions negatives (32,7%) igualen les positives (31,5%) i, en contrast, l'opció preferida és la de la indiferència (35%).

En termes de diferències significatives en la valoració de la formació, cal dir que la que en fan les dones, de tots els aspectes, és sempre més positiva. També són les professores de secundària les més positives en relació amb la formació inicial, però en canvi les més negatives en matèria de formació permanent. Les opinions dels interins són generalment les més negatives i, en canvi, les dels contractats laborals les més positives en tot, cosa que sens dubte està vinculada a la titularitat dels centres on es treballa, atès que les valoracions més positives procedeixen del sector privat, amb diferències significatives respecte del públic en tots els aspectes menys pel que fa a la informació sobre l'oferta existent.

Així doncs, en general i per comparació amb el que succeeix amb la formació inicial, la valoració que el professorat fa de l'oferta de formació permanent és positiva, amb l'excepció de dos aspectes: la capacitat d'intervenir en el disseny de l'oferta i, encara amb més intensitat, les condicions que l'Administració ofereix per participar-hi. Per que fa a la resta d'elements, la valoració és majoritàriament positiva, sobretot en termes d'adequació.

⑥ L'estatut de la professió docent

Ara com ara, a bona part dels països de l'OCDE el professorat gaudeix majoritàriament de l'estatut de funcionari públic, com succeeix en els centres públics catalans. Hi ha algunes excepcions notables a aquesta regla general, com s'esdevé als Països Baixos, Regne Unit, Irlanda, Suècia, Suïssa o a Eslovàquia, on els docents tenen l'estatut d'empleat públic, però no necessàriament el de funcionari, amb les consegüents diferències en termes de reclutament i promoció així com de drets i deures. Per tant, la major part dels països de l'OCDE fixa les condicions laborals per mitjà de regulacions nacionals, mentre que els que s'acaben de mencionar les estableixen a altres nivells, ja sigui a escala regional o local.

EL BALANÇ ENTRE EMPLEATS PÚBLICS I PRIVATS A CATALUNYA

A Catalunya el 40% del professorat treballa en el sector privat. Del 60% que treballa actualment en el sector públic, gairebé una quarta part (23,9%) són interins; dit d'altra manera: aproximadament un 15% del total del professorat a Catalunya és interí.

Veritablement, la qüestió és si aquest balanç entre funcionaris, interins i contractats d'acord amb el qual les dues primeres categories corresponen al sector públic i la de contractats exclusivament a la del sector privat no podria ser diferent. I això en dos sentits diferents. En primer lloc, el percentatge d'interins sobre el conjunt de la pro-

fessió docent és, sense cap mena de dubte, exagerat i no és una bona notícia ni sobre la situació laboral dels docents ni, encara menys, sobre la salut i el bon funcionament del sistema públic. Però, en segon lloc, no hi ha cap raó per la qual dins del sector públic no es puguin trobar fórmules més flexibles d'ocupació que el funcionariat. De fet, la situació que han viscut en els darrers anys les universitats catalanes, amb la introducció de figures ben definides i amb una carrera professional clara en el marc d'una contractació que no té per què ser sinònim d'interinitat, demostra que és possible una altra orientació, tot combinant la necessària flexibilitat que requereix el sistema públic amb l'existència d'incentius per al desenvolupament professional, que no s'esgoten amb l'estatut funcionarial.

LA QÜESTIÓ DE L'INTERINATGE

En realitat, però, fins i tot allí on predomina l'estatut funcionarial no tots els professors són funcionaris a causa del fenomen de la interinitat, un fenomen les arrels del qual es troben en la dificultat de cobrir la totalitat dels llocs docents amb funcionaris a causa, en principi, dels imponderables com defuncions, baixes per malaltia, etc., propis de tota organització complexa i que per ser resolts necessitarien de l'existència d'un marc flexible d'adjudicació i gestió de places i destins. En absència d'aquest marc, l'opció preferida a tots els països on la professió docent té estatut funcionarial és el recurs a la interinitat que, en principi, aporta flexibilitat al sistema a costa d'una gran precarietat laboral.

Per consegüent, la interinitat apareix com un mal endèmic de la funció pública docent i la qüestió radica a saber quin és el volum mínim a què ha de circumscriure's, tot evitant al màxim el risc que la interinitat esdevingui un mecanisme d'ocupació de durada il·limitada. A escala internacional, hi ha moltes variables que poden complicar la determinació d'aquest volum: les que semblen més importants són l'estructura d'edat dels funcionaris (com més elevada és l'edat i més gran el percentatge de dones, sembla més important la tendència a augmentar el percentatge d'interins), la grandària dels centres i la seva densitat territorial, i el grau de centralització de les polítiques de recursos humans (com més descentralitzades són aquestes polítiques, menor és el percentatge d'interinitat).

A països amb característiques semblants a Catalunya aquest percentatge, equivalent al circulant mínim de docents requerit per cobrir vacants entre dos concursos, convocatòries o oposicions, no supera el 10% de la plantilla. Malgrat ser una xifra reduïda, genera un malestar considerable en països com Itàlia, França o Grècia, on es critica que la interinitat hagi d'implicar necessàriament pitjors condicions laborals o ser sinònim de precarietat, cosa que succeeix quan la interinitat no és una situació de transició.

El percentatge espanyol equivalent per als nivells corresponents a l'escola obligatòria és del 17%, gairebé el doble que a Itàlia i el triple que a França, mentre que a Catalunya el percentatge és del 15% i el 2006-2007 ascendeix fins al 23,9%. Si bé les previsions de la LOE són reduir el percentatge d'aquesta interinitat fins a situar-la als nivells de la resta de la funció pública, avui es pot dir que aproximadament un 15% del total del professorat de Catalunya, comptant tant el que treballa en centres públics com privats, és interí. L'interinatge és, d'acord amb les dades de l'enquesta, significativament més freqüent a primària (30%) que a secundària (23%).

Encara resulta més espectacular observar les diferències que existeixen entre les comunitats autònomes, que són les responsables del desenvolupament de les polítiques

Taula 1.

Percentatge d'interinitat a la plantilla de l'ensenyament obligatori de les diferents comunitats autònomes. Espanya, curs 2003-2004

Percentatge		Percentatge	
Melilla	44%	Aragó	16%
Balears	31%	Cantàbria	16%
Ceuta	31%	Madrid	16%
País Basc	24%	Canàries	15%
Castella-la Manxa	21%	Catalunya	15%
Andalusia	20%	Extremadura	13%
La Rioja	20%	Astúries	10%
Navarra	19%	Galícia	9%
País Valencià	19%	Castella i Lleó	8%
Múrcia	18%	TOTAL	17%

Font: Ministeri d'Educació i Ciència, 2005.

de recursos humans en els seus territoris corresponents. La taula 1 mostra aquests diferències respecte al curs 2003-2004, l'últim disponible amb dades comparatives.

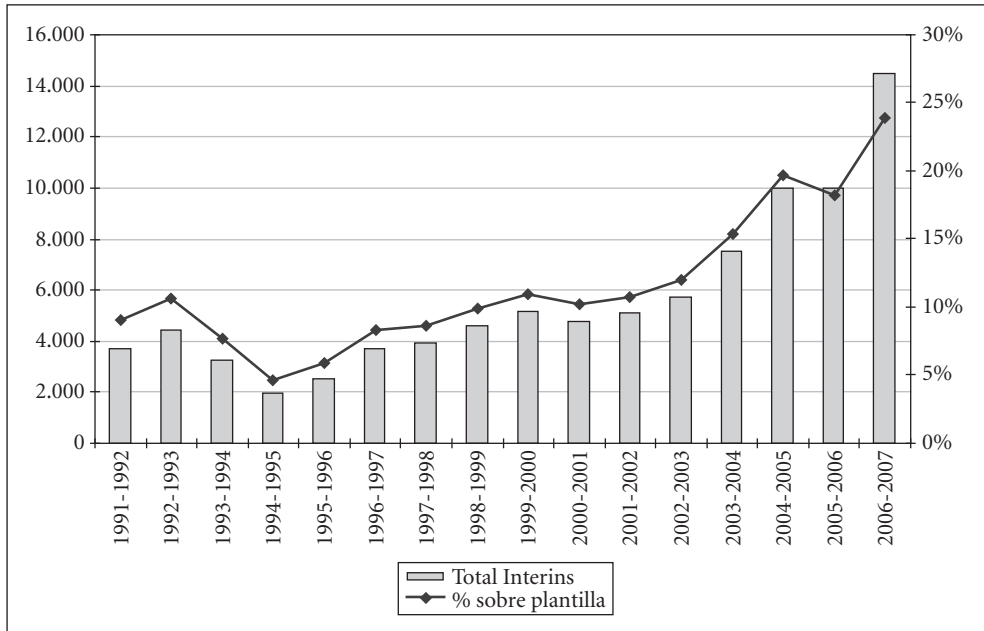
De les dades es desprèn que a l'Estat espanyol hi ha una enorme variabilitat interna en termes d'interinitat, des d'un 8% a Castella i Lleó fins una quarta part del total, o més, al País Basc, Ceuta, Balears i Melilla (situació que era, cal recordar-ho, la de Catalunya el darrer curs), és a dir, diferències que van des de valors equiparables als d'altres països europeus fins a altres que els multipliquen fins a sis vegades. Certament, ni la grandària del territori ni la renda per càpita de cada comunitat autònoma no sembla que tinguin cap relació amb el percentatge d'interinitat i que es pot atribuir, gairebé completament, a les polítiques seguides respecte d'aquesta qüestió i que, sens dubte, mereixerien una investigació més detallada.

Si ens fixem en quina ha estat l'evolució del personal interí a Catalunya des de l'any 1991 (gràfic 1) fins a l'actualitat, es constata com la proporció s'ha anat incrementant progressivament al llarg de tot aquest període. Si bé a l'any 1992 s'inicia una davallada notable, a partir del 1994 ja torna a recuperar-se i va augmentant fins a l'actualitat, on representa també un quart del total. Cal dir que precisament en aquests darrers anys, des del 2002 ençà, és quan el creixement ha estat més elevat, arribant al punt àlgid el 2006-2007, moment en què el percentatge d'interins a la plantilla total de docents arriba pràcticament al 25%.

A banda de la tendència alcista que ha anat presentant l'interinatge al llarg dels noranta i en els darrers anys, cal considerar també quina és l'antiguitat del personal, és a dir, quants anys fa que presten serveis com a interins, aspecte que podria agreujar o reduir el problema. A la taula 2, on es mostra l'evolució des de l'any 1995 fins al 2006, s'evidencia com ha anat augmentant el personal que fa més de deu anys que és interí i, per tant, com la qüestió de l'interinatge dóna com a resultat a Catalunya un cert enquistament, ja que al capdavant l'interinatge hauria de ser una situació provisional que difícilment s'hauria de perllongar en el temps. Mentre que l'any 1995 era tan sols un 8,8%, i en canvi més de la meitat tan sols es trobava en un període d'antiguitat d'entre zero i cinc anys, l'any 2002-2003 per exemple, la tendència s'inverteix i un 26,2% del personal, és a dir, més d'una quarta part, fa més de deu anys que presta servei

Gràfic 1.

Evolució del personal interí. Catalunya, cursos 1991-2007



Font: Departament d'Educació, 2007.

Taula 2.

Evolució de l'antiguitat del personal interí. Catalunya, cursos 1995-2006

Interins	Anys de serveis prestats		
	0-5	5-10	>10
1995-1996	63,7	27,6	8,8
1996-1997	69,1	23,1	7,8
1997-1998	66,1	24,1	9,7
1998-1999	59,7	29,5	10,8
1999-2000	58,2	29,4	12,5
2000-2001	50,7	32,1	17,2
2001-2002	41,5	36,2	22,3
2002-2003	38,3	35,5	26,2
2003-2004	41,7	33,3	24,9
2005-2006	56,4	24,4	19,3

Font: Departament d'Educació, 2007.

com a interí. D'altra banda sembla que aquesta tendència manifesta certa tendència a disminuir en el curs 2005-2006.

Davant d'aquestes dades cal preguntar-se quina és la valoració que s'ha de fer d'aquest increment de l'interinatge a Catalunya. D'entrada, sembla que caldria considerar-ho un fenomen negatiu, en la mesura que provoca inestabilitat laboral al sistema educatiu. Els motius fonamentals poden trobar-se en qüestions com ara:

1. L'increment de plantilles, que provoca noves places.
2. L'increment de les jubilacions, que provoca noves vacants; accentuat pels incentius a jubilar-se a partir dels seixanta anys introduïts per la LOGSE i mantinguts a la LOCE i a la LOE.
3. Les ofertes d'oposicions, que han estat molt tímides entre el 2000 i el 2003, ja que no es van convocar ni les vacants de les baixes.

En definitiva i simplificant-ho, si no es convoquen a oposicions les places no ocupades per funcionaris de carrera, ni tampoc les places de nova creació ni les jubilacions, l'efecte immediat és el creixement del nombre d'interins: el curs 1993-1994 el percentatge d'interins respecte a tota la plantilla (funcionaris + interins) era del 4,6% i el curs 2006-2007 s'ha arribat al 23,9%.

Cal dir, però, que davant la previsió d'augment de la convocatòria de places previst per als anys vinents i davant l'Acord signat el 25 de juny de 2007, aquesta situació anirà canviant progressivament. De fet ja es va iniciar el camí de canvi en l'Acord aconseguit en la mesa sectorial de personal docent no universitari en l'àmbit de l'Administració de la Generalitat de Catalunya, signat pel Departament d'Educació i l'organització sindical FE CCOO, amb la finalitat d'aconseguir integrar en la funció pública docent la major part possible del col·lectiu de personal docent interí, en què s'acorda un pla plurianual d'actuacions que en permeti la integració com a funcionaris docents en el termini de tres cursos (entre 2005 i 2008). Seguidament amb el darrer acord signat el juny del 2007 per l'Administració i totes les organitzacions sindicals —USTEC-STE.S.IAC; FE CCOO; ASPEPC-SPS; FETE-UGT— s'ha acabat de consolidar aquest fet. Tal i com assenyala l'acord, atès el fort increment de la plantilla docent dels cursos

2005-2006 i 2006-2007, així com les vacants produïdes per jubilacions i les previstes per als propers anys, convé ampliar el període de la planificació de l'oferta d'ocupació pública docent fins al 2011, per fer-lo coincidir amb el període d'implantació de la nova Llei Orgànica d'educació (LOE). Aquesta ampliació del període planificat permetrà acomplir els objectius previstos d'adoptar les mesures que permetin la reducció del percentatge de professorat interí en els centres educatius.

Però també és lícit preguntar-se fins a quin punt n'és responsable la manca de convocatòries públiques o bé es tracta d'una situació prou còmoda, encara que millorable, per a qui s'hi troba, atès que al capdavant està treballant en condicions econòmiques equivalents a les dels funcionaris de plantilla sense necessitat d'haver passat un concurs-oposició. Sigui com sigui, tenir una quarta part de la plantilla exercint en situació d'interinatge planteja seriosos dubtes, en absència de processos rigurosos de selecció per esdevenir interí, sobre la qualitat del sistema; particularment quan, com passa actualment, una quarta part del professorat del sector públic està exercint sense haver superat cap procés de selecció.

En segon lloc, també és lícit demanar-se per què els concursos-oposició han d'afavorir les persones que es troben en situació d'interinatge. Una cosa és que, un cop superades les proves es reconegui l'antiguitat del treballador, i una altra ben diferent és que l'interinatge esdevingui una porta falsa d'accés a la funcionarització, sobre tot si es té en compte l'absència de processos de selecció per a l'exercici com a interí. Tal i com es pot comprovar en el capítol següent, l'any 2006, el 75% de les places de les oposicions van ser ocupades per interins. El problema de l'interinatge demana, doncs, per damunt de totes les consideracions relatives als drets laborals, una solució que privilegi l'interès dels alumnes. Tanmateix, les previsions de la LOE de primar el temps d'interinatge "fins als límits legals permesos" per accedir a la funció pública no sembla canviar el rumb.

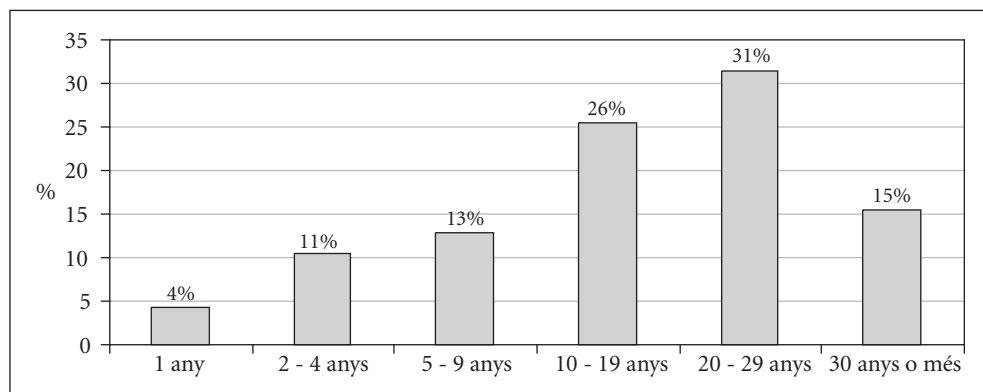
L'ANTIGUITAT

Atesa l'edat del professorat no és estrany que, tal i com mostra el gràfic 2 a partir de les dades de l'enquesta de la Fundació Bofill, la majoria docents tinguin una antiguitat

superior als deu anys. Per tant, si es vol veure en termes positius, Catalunya té una professió docent envellida, i precisament per això amb una experiència considerable.

Gràfic 2.

Antiguitat del professorat en l'exercici de la docència a Catalunya



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007

Ara bé, aquesta antiguitat o experiència professional no està repartida equitativament entre les diferents xarxes i els diferents nivells educatius. La taula 3 mostra els extrems en aquest sentit, és a dir, el percentatge de professorat que té una antiguitat menor de

Taula 3.

Antiguitat del professorat en l'exercici de la docència, per nivells i sectors a Catalunya

	% de professorat amb menys de cinc anys d'experiència		% de professorat amb més de quinze anys d'experiència	
	Pública	Concertada	Pública	Concertada
Primària	21	9	59	67
Secundària	13	8	63	54

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

cinc anys i el que la té superior als quinze. La taula és ben explícita en aquest sentit: la població més jove es troba al sector públic, singularment a la primària. En canvi, és la primària concertada la que té un percentatge més elevat de professorat amb més de quinze anys d'experiència; cosa que en canvi varia substancialment en el cas de la secundària, on els professors del sector públic són els que tenen més antiguitat.

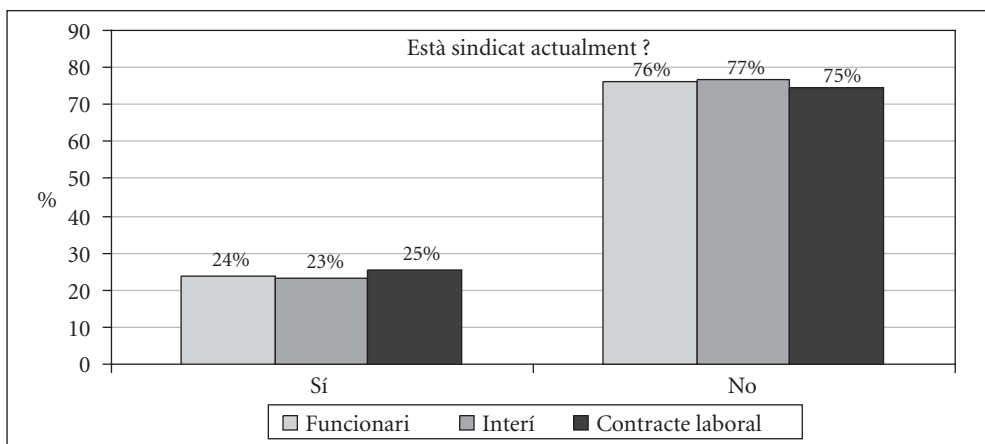
LA SINDICACIÓ

Del total de docents enquestats, el 24,1 % està sindicat i no s'observen diferències per sexe. S'evidencia que a mesura que va augmentant l'edat del professorat i l'antiguitat en la docència i en un centre, el percentatge de sindicació augmenta.

Pel que fa al nivell de sindicació en funció de la relació laboral amb el centre, trobem que són els funcionaris i els contractats laborals els qui expressen estar més sindicats, però no són diferències obertament aclaparadores (gràfic 3).

Gràfic 3.

Sindicació del professorat segons la relació laboral amb el centre, a Catalunya

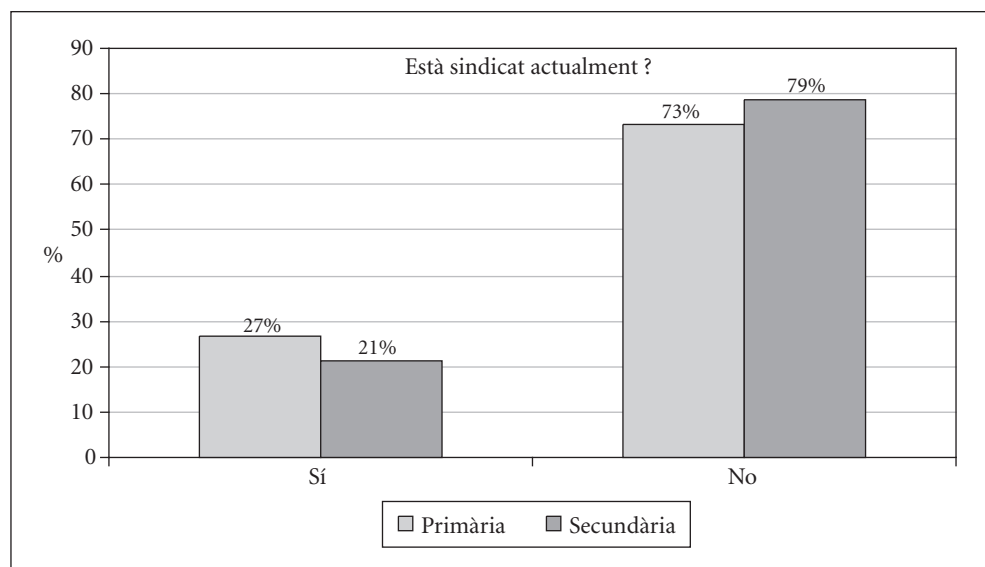


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Per etapa educativa, tot i que les diferències no són gaire grans, són els professionals de primària els qui participen més en els sindicats (gràfic 4). I finalment, no es mostren diferències de sindicació entre el professorat que pertany a centres públics i el de centres privats.

Gràfic 4.

Sindicació del professorat segons el nivell educatiu on exerceixen, a Catalunya



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

7 El reclutament

Quan es parla de reclutament, inevitablement es planteja el tema de l'atractiu de la professió docent. Segons l'OCDE (OCDE, 2003), una de les preocupacions polítiques principals és mantenir la docència com una carrera atractiva, atès que gairebé la meitat dels països assenyalen que existeixen serioses dificultats per mantenir una oferta de professors de bona qualitat, en especial en les matèries amb molta demanda. Alguns factors que poden influir en aquest aspecte són la baixa imatge i estatus de la docència, la percepció dels professors sobre la infravaloració de la seva professió i els salaris. Amb tot, (Carnoy, 2006), encara que el salari és una consideració important per escollir una professió, les persones proven de trobar una feina que s'ajusti a les seves preferències personals basant-se en factors no salarials. Per decidir on treballar, les persones intenten encaixar les seves preferències amb les condicions quotidianes que tindran en una feina determinada. És cert que aquestes preferències varien molt d'un individu a un altre, però la majoria dels aspectes valorats solen ser la seguretat personal, la disponibilitat dels recursos necessaris per dur a terme la feina, el respecte i la posició. En aquest sentit, les condicions importants en l'atractiu de la professió docent són: l'ambient de l'escola, les relacions amb el personal de supervisió i la resta de docents, la disponibilitat de recursos educatius, la quantitat d'estudiants per classe i/o la capacitat d'aprenentatge de l'alumnat.

L'expressió utilitzada en el títol d'aquest capítol intenta cobrir tot allò relacionat amb els processos de selecció i atribució d'un lloc de treball i d'un destí. Si es prefereix aquesta

expressió a la de *contractació* és perquè, ara com ara, a la majoria dels països de l'OCDE el professorat continua gaudint de l'estatut de funcionari públic, com succeeix en els centres públics catalans. Tanmateix, aquesta situació no significa necessàriament que a tots els països de l'OCDE les fórmules de selecció estiguin fortament centralitzades o ni tan sols regulades per un marc comú. En efecte, junt amb països on aquest control és proverbial (a escala nacional, com a França, Itàlia o Grècia; o en contextos més federalitzats, com a Alemanya, Suïssa o l'Estat espanyol) han aparegut en els últims vint anys altres països on aquestes decisions es prenen a escala local o bé, directament, les pren la direcció del centre. En aquest cas, per descomptat, no es tracta de sistemes funcionarials, però això no significa que siguin incompatibles amb el fet que el professorat tingui l'estatut d'empleat públic, com ja s'ha fet constar en el capítol anterior.

De manera semblant, els concursos-oposició continuen sent la fórmula preferida als països on el funcionariat és la via d'ocupació preferent per a l'exercici docent públic. Però cada vegada són més els països on es donen convocatòries obertes resoltes sense necessitat d'exàmens, encara que basant-se en uns criteris que sí que es fan públics. La diferència fonamental entre aquests sistemes radica en el fet que, en el segon cas, els candidats saben obertament per a quina plaça o quin destí i de quin centre en concret s'estan postulant, mentre que en els concursos-oposició els candidats només coneixen els destins "a posteriori". Naturalment, el model de convocatòria oberta permet gestionar molt millor els fluxos de professorat a escala local i de centre. I, el que encara és més interessant, quan aquest model obert es dona en sistemes de descentralització elevada, el resultat és que s'acreix la competència per aconseguir els millors candidats, per la qual cosa resulta imprescindible disposar d'un marc de contractació flexible —i competitiu. A Europa, a la major part dels països nòrdics, a Bèlgica (Flandes), Irlanda, Regne Unit i Països Baixos es donen aquestes condicions tan allunyades de la realitat catalana. Fins a quin punt són millors o no, queda obert a la discussió.

Segons Fernández Enguita (Fernández Enguita, 2006a), la conseqüència d'un model basat en la carrera o en els concursos-oposició és que s'assegura professorat en quantitat suficient (amb freqüència més que suficient, amb la qual cosa l'objectiu de la planificació acaba sent no excedir-se massa), però no es garanteix la seva adequació als llocs de treball concrets, bé sigui per desajustaments posteriors entre l'oferta i la demanda

d'especialitats o per altres característiques dels llocs que no es van tenir en compte en el reclutament, per exemple un alumnat difícil. La conseqüència d'un model basat en el lloc de treball és que resulta difícil reclutar els millors professionals, fins i tot simples professionals amb la qualificació adequada, particularment amb les especialitats les sortides ocupacionals de les quals no es limiten a l'ensenyament, ja que falta l'incentiu de l'estabilitat i els avantatges salarials no són suficients per compensar aquesta mancança. En definitiva, un model tendeix a concentrar les dificultats en aconseguir la quantitat adequada de professors, mentre que l'altre topa amb el problema d'aconseguir la qualitat; un confronta els centres amb la dificultat de trobar les persones adequades per a les funcions existents; l'altre condemna el sistema i els centres a buscar o a resignar-se a les funcions oportunes per a les persones disponibles.

D'altra banda, al model funcionarial li falten instruments per incentivar eficaçment el professorat més enllà del primer accés. Els efectes d'aquesta mancança s'agreugen a mesura que les exigències d'una bona pràctica professional semblen canviar de manera més freqüent i ràpida. D'altra banda, aquest model nega al sistema i al centre els instruments per estimular l'adaptació o la selecció dels professors en funció del lloc de treball i genera la dinàmica oposada: l'adaptació dels llocs en particular i del sistema en general a allò que sap, pot i vol la plantilla realment existent, com es mostra tan clarament en la degradació de tants processos de reforma i innovació. A més, pot ser considerat fins i tot injust, ja que castiga materialment i sobretot, moralment, els bons professionals a veure's alineats amb els menys bons i no rebre recompensa ni reconeixement pel seu bon treball.

De fet, en la mesura que l'escola intenta atraure el personal docent més qualificat s'enfronta a un obstacle gens comú en la indústria privada (Carnoy, 2006): la dificultat de reconèixer i quantificar la qualitat del docent. Si un director d'un centre intenta identificar la persona més apta per a una plaça vacant, s'enfronta a un desafiament: el de no poder "competir" amb altres per contractar el candidat, ja que el salari és uniforme en totes les escoles. L'única eina de negociació d'aquest director podria ser l'oferta d'unes condicions laborals excel·lents, que podrien anar des de l'abundància de material educatiu, un entorn escolar agradable o bé altres elements, com el treball en equip, la possibilitat de dur a terme projectes d'innovació, etc.

Així, doncs, no ha de resultar estrany que quan es pregunta als directors espanyols de centres de secundària si consideren que no és responsabilitat seva seleccionar o acomiadar el professorat, el 60% respon afirmativament —la resta, òbviament, correspon als centres concertats on sí que intervenen directament o indirecta en aquesta qüestió. La situació no és gaire diferent en països com França, Àustria, Portugal, Alemanya o Itàlia, ni tan sols a Finlàndia, on aquestes decisions les prenen les juntes municipals. Però és molt diferent al Regne Unit, Suècia, Dinamarca o Bèlgica (Flandes) on més del 90% dels directors considera que aquestes tasques recauen directament dins el seu àmbit de responsabilitats. La rigidesa del sistema actual de provisió de llocs de treball en els centres públics dificulta la creació i cohesió dels equips docents i alhora contribueix a una certa manca de perspectives professionals. Una distinció més clara entre accés i provisió i una més gran flexibilització de la provisió haurien de permetre una millor adequació de professorat i centre.

Algunes veus consideren que el sistema d'oposicions hauria d'estar basat sobretot en l'avaluació de les competències professionals dels candidats per a la pràctica docent, usant metodologies d'observació en contextos naturals en diversos moments. Així mateix, seria positiu revisar el sistema d'accés a les substitucions i als interinatges per als centres públics, per donar prioritat a l'avaluació de la qualitat de la docència per damunt del temps d'exercici de la professió (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004). D'altra banda, algunes consideracions en aquest sentit fan referència al fet que, on indubtablement l'Administració educativa pot i ha d'exercir una funció inspectora és en la selecció i formació dels nous titulats universitaris que optin per dedicar-se a l'ensenyament (Danés, 2004). Justament sobre aquesta base, preferentment, caldria actuar amb rigor, sense cap més propòsit que el manteniment de la qualitat educativa i l'adaptació a les noves exigències d'aquesta professió.

En aquest sentit, el Pacte Nacional per a l'Educació també para atenció a com millorar aquest aspecte. Segons consta al document, el sistema de selecció actual no és el més adequat per assolir una selecció òptima dels professionals docents. I és que la fase de pràctiques és fonamental per comprovar la idoneïtat dels aspirants que, havent superat la fase teòrica, acaben superant també la pràctica, en gran part perquè la normativa actual impedeix als tribunals incloure en les seves propostes provisionals de nome-

nament un nombre d'aspirants superior a les places convocades. D'altra banda, les característiques del procediment per accedir a la funció pública docent han de satisfer la necessitat de seleccionar professionals que responguin al perfil que necessiti el servei educatiu que han d'assumir els centres de titularitat pública. Així, si aquest servei escolar s'ha de basar en l'autonomia dels centres i si s'ha de vincular críticament als projectes educatius que es puguin desplegar en el seu entorn, un objectiu central, a l'hora de seleccionar professionals docents per a aquests centres i per a aquest servei, ha de ser la valoració de les capacitats i disponibilitats dels futurs funcionaris per exercir la docència.

A més, és necessària una clara voluntat de generar nous mecanismes de control, d'incentius i de mesura del rendiment i l'eficiència, mecanismes que no són presents de manera gaire clara en un perfil professional que tradicionalment ha estat més vinculat a aspectes vocacionals o laborals que no pas professionals. En un mercat captiu i regulat com és el de l'ensenyament, sobretot l'obligatori i gratuït, sembla que els professors tinguin pocs incentius per innovar i millorar els resultats, ja que sigui quin sigui el seu rendiment sembla perillar ben poc el seu lloc de treball. A partir d'aquesta concepció, alguns autors proposen mecanismes com ara introduir competència i descentralitzar el sistema. Pel que fa a la descentralització, s'apunta a donar més marge de maniobra a les mateixes unitats escolars, per tal que amb més capacitat de gestió, amb la seva pròpia iniciativa i des de més a la vora, puguin assegurar un rendiment més eficient (Subirats, Alsinet, Riba i Ribera, 2003; Pereyra, García Mínguez, Gómez i Beas, 2003).

En gran part dels països on el professorat és contractat per un organisme central o regional i gaudeix, en general, d'un estatus funcional com és el cas de Catalunya, la flexibilitat que se'ls pot exigir respecte a les tasques i al volum de treball que han de realitzar pot quedar força limitada. Per contra, quan la relació laboral s'estableix amb les autoritats locals o el director del centre educatiu, els contractes del professorat solen permetre gran flexibilitat per adaptar-se a les noves circumstàncies i necessitats que puguin sorgir.

És en aquest context de debat que cal examinar l'evolució de les convocatòries a Catalunya. S'observa com en el període del 2001 al 2004 hi va haver força escassetat

de places: 2.757 places en tres anys. D'aquestes, el percentatge principal de personal seleccionat correspon a interins (71,4%) alhora que una quarta part, el 25,1% es tractava de personal nou, és a dir personal no interí ni funcionari, procedent de l'atur, de la concertada o directament dels estudis universitaris. Però aquesta escassetat de places no correspon pas a un replantejament del funcionariat sinó segurament a motius pressupostaris o d'altre caire, com la dificultat o previsió errònia de l'evolució demogràfica. Aleshores es preveia un cert estancament de la població, per la qual cosa fer oposicions suposava un risc d'oferta excessiva pel nombre de places. Però el 2005 canvia la tendència i en un sol any es convoca un total de 3.680 places, gairebé mil més de les que s'havien convocat en tres anys. Els motius d'aquest augment de places es poden trobar en fets com l'Acord aconseguit en la mesa sectorial de personal docent no universitari en l'àmbit de l'Administració de la Generalitat de Catalunya, on el Departament d'Educació i l'organització sindical FE CCOO van acordar: la revisió de les funcions docents i de la seva dedicació horària lectiva i complementària; la provisió de llocs de treball en centres públics docents —els procediments d'adjudicacions de destinacions es realitzaran sota els criteris de mèrits, capacitat i publicitat—; criteris per a la dotació de plantilles als centres docents públics, que permetin cobrir suficientment les necessitats i les demandes creixents que s'han d'assumir en els centres; hores setmanals assignades a activitats de direcció i coordinació de l'equip directiu i dels òrgans de coordinació, dintre del seu horari lectiu; i millora de les condicions laborals i retributives del professorat interí —amb l'objectiu d'estabilitzar les plantilles docents i solucionar situacions de precarietat d'aquest professorat.

Segons dades fetes públiques a partir de l'Acord del 25 de juny de 2007 sembla que la previsió de cara a anys vinents és que surtin convocatòries anualment, almenys d'aquí al 2011, acompanyades d'un increment significatiu del nombre de places, d'acord amb les previsions que es consignen a la taula 1 següent.

Taula 1.

Evolució i previsions de les convocatòries d'oposicions. Catalunya, 2001-2011

Període	Places	Seleccionats		
		Interins %	Funcionaris %	Nous %
2001-2004	2.757	71,4	3,4	25,1
2005	3.680	70,4	7,5	22
2006	2.565	75,9	3,3	20,8
2007	3.000			
2008	4.563			
2009	6.060			
2010	5.176			
2011	3.770			

Font: Departament d'Educació, 2007.

Si s'entra en detall respecte a la tipologia de places convocades i com es cobreixen s'observa com en les oposicions per a mestres del 2006 hi ha algunes especialitats amb més demanda que altres i alhora n'hi ha algunes que semblen més difícils de cobrir. Per exemple, les especialitats d'audició i llenguatge, d'educació infantil i sobretot d'anglès. Tot i que els presentats superen amb escreix el nombre de places ofertes, finalment n'hi ha força que no superen el procés de selecció. Aquest cas és ben explícit a audició i llenguatge i a anglès, on tot i l'alt nombre de presentats, les places que queden desertes també són moltes: un 56% i un 38% (taula 2).

Taula 2.

Mestres presentats i seleccionats: oposicions 2006. Catalunya, 2006

Oposicions 2006	Places	Presentats	Seleccionats	Places desertes	% desertes
Audició i llenguatge	100	215	44	56	56
Educació especial	100	1.002	100	0	0
Educació infantil	1.020	4.661	971	49	5
Anglès	400	808	248	152	38
Educació física	150	1.031	150	0	0
Música	100	529	99	1	1
Totals	1.870	8.246	1.612	258	14

Font: Departament d'Educació, 2007.

A la convocatòria de places de professorat de secundària, també del 2006, a diferència dels mestres, les places de les diferents especialitats se solen cobrir. Ara bé, segueix havent-hi dèficit en l'especialitat d'anglès, en què tot i presentar-se 1.012 persones per 200 places, després del procés de selecció encara resten 32 places desertes. Igualment, en llengua i literatura castellana i en tecnologia succeeix pràcticament el mateix, i encara queden desertes 24 places (taula 3).

Taula 3.

Professors de secundària presentats i seleccionats: oposicions 2006. Catalunya, 2006

Oposicions 2006	Places	Presentats	Seleccionats	Places desertes	% desertes
Anglès	200	1.012	168	32	16
Biologia i geologia	75	675	75	0	0
Dibuix	50	373	50	0	0
Economia	50	312	50	0	0
Educació física	50	449	50	0	0
Filosofia	20	260	20	0	0
Física i química	75	509	75	0	0
Francès	40	200	40	0	0
Geografia i història	200	1.591	200	0	0
Grec	10	39	10	0	0
Llatí	10	100	10	0	0
Llengua i lit. castellana	200	992	176	24	12
Llengua i lit. catalana	200	993	189	11	5,5
Matemàtiques	100	507	100	0	0
Música	50	321	47	3	1,5
Psicologia i pedagogia	200	1.409	200	0	0
Tecnologia	200	855	174	26	13
Totals	1.730	10.597	1.634	96	5,5

Font: Departament d'Educació, 2007.

Al fil d'aquestes convocatòries cal fer esment de l'acord de la mesa sectorial signat el 31 d'octubre de 2007, de 27 de setembre de 2006 pel Departament d'Educació i

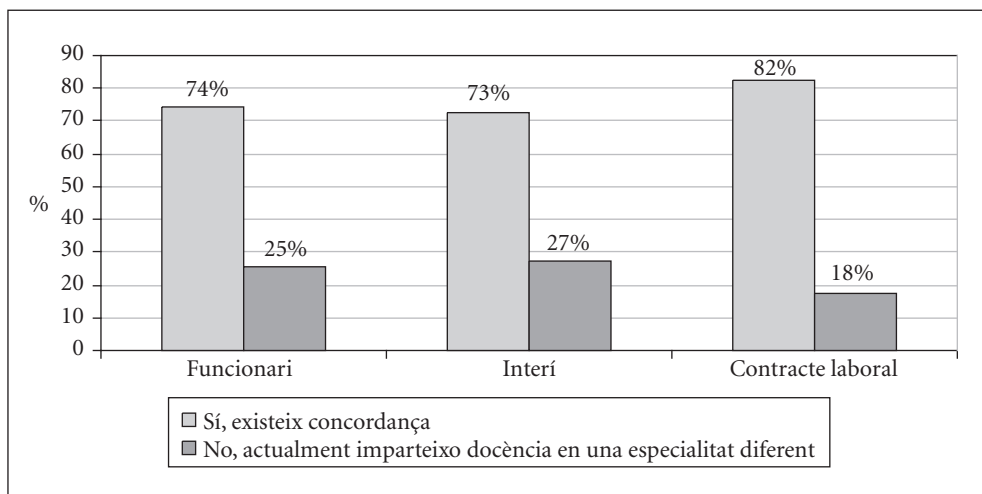
Universitats i les organitzacions sindicals FE CCOO, FETE-UGT i USTEC-STEs.IAC (aprovat pel Govern a 27 de desembre de 2006, i publicat al *DOGC* núm. 4813, de 2 de febrer de 2007), on es fixa un calendari de convocatòries de concurs de mèrits per accedir als cossos de catedràtics d'ensenyament secundari, d'escoles oficials d'idiomes i d'arts plàstiques i disseny durant els anys 2007, 2008 i 2009, amb un total de 4.010 places.

Resulta difícil d'explicar el manteniment d'un nombre tan important de places per cobrir, tenint en compte a més l'elevat volum de l'interinatge. Probablement això posa de manifest que el funcionament dels tribunals hauria de ser revisat. Caldria revisar els criteris d'avaluació emprats i l'aplicació dels barems establerts, així com l'adequació general de la prova. Quina explicació racional es pot trobar al fet que havent-hi dos candidats per plaça, pels volts de la meitat quedin buides (com passa en algunes especialitats de primària)? Això és quelcom que els tribunals corresponents haurien de debatre. Certament, l'Administració, d'una banda, i els centres de formació del professorat, de l'altra, els ho haurien d'exigir. Potser un sistema d'accés menys rígid, amb un sistema de proves acotat en el moment i més exigent en els períodes de rodatge, raonablement més llargs, i atent a les necessitats del sistema.

Segons dades procedents del qüestionari (gràfic 1) que hem adreçat al professorat, quan es pregunta als professors sobre si existeix concordança entre l'especialització que van obtenir en la seva formació universitària inicial i l'especialitat docent que imparteixen actualment en el centre, el 76,2% afirma que sí, que existeix concordança. Aquesta dada no és de cap manera positiva per tal com indica que gairebé una quarta part dels docents (23,8%) exerceix en especialitats per a les quals no tenia una formació adient. Com es pot arribar a una situació semblant és, sens dubte pel que fa al sector públic, el resultat d'un sistema d'accés on l'adequació entre formació i plaça no és un criteri primordial, sinó que depèn exclusivament de la superació de la prova en el cas dels funcionaris o de llistes obertes en el cas dels interins.

Gràfic 1.

Valoració del professorat sobre la concordança entre l'especialització obtinguda en la formació inicial i l'especialitat docent en què exerceix



Font: Enquesta Fundació Jaume Bofill, 2007.

8 Les condicions laborals

Les condicions laborals del professorat han estat objecte de nombrosos informes internacionals emesos per EURYDICE (EURYDICE, 2003) i l'OCDE (OCDE, 2003). La identificació dels factors que fan que la professió docent resulti atractiva o no, estan estretament units a les condicions en què el professorat assumeix les seves responsabilitats professionals i a la qualitat de la seva vida laboral.

Aquestes condicions han d'examinar-se en conjunt per aconseguir una interpretació correcta de la tasca que realitza el docent, per avaluar la durada de la seva vida professional, el salari que rep i l'ajuda i la formació disponibles per continuar desenvolupant aquesta tasca correctament. El que està clar és que les condicions laborals tenen un impacte directe en el flux de docents que accedeix a la professió o que l'abandona, perquè determinen l'atractiu de la professió, especialment si es compara amb altres menes de feines.

LA BONDAT DE LES CONDICIONS LABORALS

Una de les peces que intervenen en les condicions laborals del professorat és l'estabilitat laboral, en sistemes tan regulats per les autoritats públiques com el nostre (tant pel que fa a la xarxa pública com a la concertada) i tan estables quant a la demanda (això no s'aplica, és clar, al sector privat, molt més subjecte a l'evolució del mercat). El nivell de seguretat laboral de què gaudeix el professorat és relativament alt, fet que pot considerar-se una de les recompenses principals de la professió. El fet de formar part de la

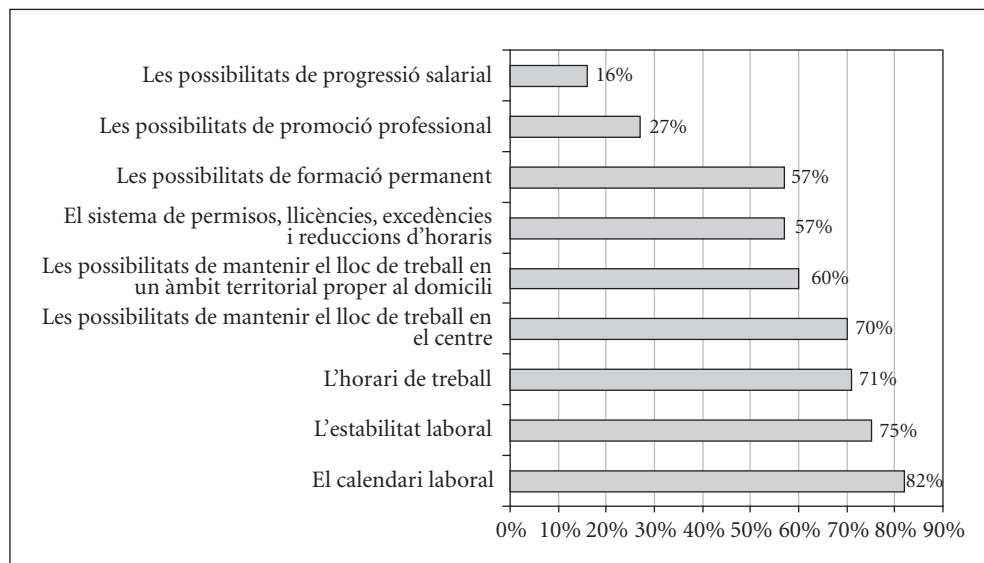
professió implica que el treball tendeix a garantir-se fins a l'edat de jubilació i que les condicions laborals romandran inalterables durant el període de servei. Aquest mateix fet però, pot tenir conseqüències pel que fa a la promoció del professional docent.

Si es contrasta això amb les dades procedents de l'enquesta, en resulta que entre els diferents elements que intervenen en les condicions laborals, d'allò que més professors estan satisfets o molt satisfets és, en primer lloc, del seu calendari laboral i, seguidament, de l'estabilitat laboral de què gaudeixen. En canvi, a l'altre costat del rànquing veiem que allò que menys els satisfà són les possibilitats de promoció professional que tenen al llarg de la seva carrera i les possibilitats de progressió salarial.

El gràfic 1 expressa com el professorat enquestat ordena, per ordre de més a menys satisfacció, els diferents aspectes relacionats amb les seves condicions laborals.

Gràfic 1.

Satisfacció del professorat en relació amb alguns aspectes vinculats amb les seves condicions laborals



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Més enllà de la satisfacció mostrada, trobem que el 56% del professorat enquestat fa entre deu i vint-i-nou anys que es dedica a la docència. Si a això s'hi afegeix que pràcticament el 40% té la mateixa antiguitat en un mateix centre i fins i tot hi manté la mateixa relació laboral (és a dir, si inicialment eren funcionaris es mantenen com a funcionaris, si eren interins es mantenen com a interins), ens podem fer una idea del nivell de mobilitat i estabilitat en la plantilla.

Pel que fa a les possibilitats de promoció professional, més de la meitat dels professors enquestats, un 64,5%, manifesta no haver tingut cap altra responsabilitat de direcció o coordinació en els darrers quatre anys a banda de la seva tasca com a professor. Ara bé, la responsabilitat addicional que més es desenvoluparia seria el càrrec de tutor, ja que un 71,8% expressa que en els darrers quatre anys ha dut a terme aquesta tasca. Amb tot, segueix havent-hi un 28% de professorat que en els darrers quatre anys s'ha dedicat exclusivament a la seva tasca de professor, sense cap altra responsabilitat.

Si aquest fet s'analitza per edats, es pot dir que el percentatge de personal situat en la franja d'edat d'entre quaranta i cinquanta-nou anys —que d'entrada podria semblar el període professional més procliu a desenvolupar tasques de responsabilitat addicional— que no ha ocupat cap càrrec directiu o de coordinació en els darrers quatre anys és del 64%.

EL PROBLEMA DE LA CARRERA PROFESSIONAL DOCENT

No es pot afirmar que existeixi a Espanya una carrera professional pròpiament dita ni que s'estableixin incentius a la qualitat del treball ben fet, ni al desenvolupament professional, de manera que en funció de l'experiència, l'especialització i el perfeccionament apareguin noves tasques, funcions o llocs professionals dins de la mateixa etapa o el mateix nivell educatiu (Pérez Gómez, Blanco, Solá, Barquín, 2003). Cal un impuls al reconeixement oficial de nous estatus professionals per als docents que estableixi mesures per a la promoció; mesures que haurien d'anar acompanyades d'una retribució en temps i diners i que requeririen una formació prèvia per exercir aquestes noves tasques. Per exemple, tutor de pràctiques d'estudiants en formació inicial, tutor

de professorat novell, coordinador de projectes d'innovació al cicle, coordinador de projectes d'innovació al centre i coordinador de projectes d'innovació amb la comunitat (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004).

D'altra banda, en l'àmbit internacional, amb la finalitat de donar resposta a la necessitat de promoció professional del docent —en el marc d'una escola i una societat amb problemàtiques i dificultats educatives creixents—, les avaluacions dels professors han experimentat un nou impuls com un element més del seu desenvolupament professional. A Espanya, es podrien començar a donar les condicions per abordar la diferenciació professional, ja que els docents cada vegada més consideren necessari un major reconeixement de la seva carrera professional (Marchesi, 2000). En els incentius a la carrera docent s'inclouen les propostes d'avaluació del professorat que tenen per finalitat potenciar les millores salarials i professionals dels docents (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004). L'avaluació es caracteritza per millorar contínuament la qualitat dels professors, premiant els millors i fins i tot en alguns casos excoient de la professió els qui no compleixen els mínims exigits.

Algunes de les solucions més comunes sobre incentius a la carrera docent es podrien classificar (Delannoy, 2001; Oliver 2003) segons els criteris següents: *a*) pagament per mèrit: pagament d'incentius econòmics i recompenses de tipus acadèmic; *b*) recompenses econòmiques adreçades al conjunt del centre: augment generalitzat dels salaris de tots els docents del centre i recompensa econòmica adreçada al centre educatiu, i *c*) promocions de tipus professional.

D'entre aquestes tres, la que té més tradició als Estats Units i al Regne Unit és la basada en el "pagament per mèrit". D'acord amb Delannoy (Delannoy, 2001) aquesta avaluació es realitza a partir d'uns estàndards d'execució docent, d'acord amb els estàndards del currículum que descriuen el que l'alumne ha de fer. Així mateix aquest sistema proposa una divisió de la carrera docent en quatre etapes: interí, resident, professional i professor avançat. Mentre els professors avancen per les diferents etapes de la carrera perceben augments que poden oscil·lar entre el 5 i el 15% del sou. Els professors avançats, a més de tutoritzar els interins, poden executar tot un conjunt de funcions com ara exercir la direcció de centres educatius, dissenyar plans d'estudi, impartir sessions

de formació per a professors, formar part del consell de plans d'estudi, ser consultors dels processos avaluadors i impulsors de programes innovadors, etc. Mesures d'aquest tipus podrien evitar, potser, que els bons professors deixessin les aules per dedicar-se a altres treballs no docents.

D'altra banda, l'avaluació de la pràctica docent es presenta com una acció ineludible que alhora permet oferir possibilitats reals de formació i promoció professional i que aquestes tinguin un reconeixement just en el sistema retributiu (Danés, 2004). D'altra banda, factors com la seguretat laboral, les vacances o la remuneració adequada no semblen suficients per evitar l'abandonament prematur de la professió i mantenir un professorat motivat fins al moment de la seva jubilació. Alguns països (entre els que hi ha Xipre, Eslovènia, Malta i Romania) proposen als seus professors més veterans reduccions en l'horari de treball (sobretot en allò referent a la càrrega lectiva), sense que això suposi cap reducció salarial. En altres casos, s'ofereix als professors amb més antiguitat la possibilitat de fer un canvi en les seves activitats principals, podent exercir de tutors d'aquells que acaben d'incorporar-se a la professió. Encara que aquestes mesures de suport tutorial de moment no estan gaire esteses, s'aprecia un cert interès per desenvolupar iniciatives que aprofiten l'experiència professional dels més veterans en favor dels més joves. Tanmateix, aquest tipus de propostes suposen, per als professors que es troben a prop de la jubilació, un nou repte professional que no tots estan disposats a assumir. Per això, amb la finalitat de preservar un professorat motivat al llarg de tota la carrera professional, i principalment en la seva última etapa, les possibilitats que s'ofereixin quant a la reorganització de les tasques docents han de ser variades i gaudir de cert grau de flexibilitat (García Mínguez, 2004).

LES CONDICIONS REALS DE L'EXERCICI PROFESSIONAL

Són moltes les variables que intervenen en la creació d'un context de condicions laborals. Força variables són de difícil exploració empírica, però n'hi ha quatre que sens dubte emergeixen sempre a les anàlisis comparatives internacionals com a determinants de les condicions laborals. Es tracta de les ràtios d'alumnes per docent, de la grandària de les classes, del personal de suport que col·labora amb els docents i, finalment, del

volum d'hores docents a impartir. Encara que el sentit comú sembla indicar que com més gran sigui l'exposició escolar i menors siguin les ràtios millors seran els resultats, els exàmens comparatius internacionals ho desmenteixen. De totes maneres, l'enfocament que es donarà aquí a aquesta qüestió té molta més relació amb el paper que els valors d'aquests indicadors poden tenir en la configuració de les condicions laborals, independentment dels resultats que s'obtinguin.

Ràtios i grandària de les classes

Tant la grandària de les classes com les ràtios han estat considerades tradicionalment en el discurs pedagògic com els determinants principals de la qualitat educativa. En un estudi realitzat per Marchesi (Marchesi i Pérez, 2004) s'exposa que l'increment del professorat per a desdoblaments, suports i reducció de la ràtio és la mesura que el professorat considera més important per tal de fer augmentar la qualitat de l'ensenyament. Una de les creences més fortament arrelades entre el professorat, o almenys una de les que s'expressen amb més vehemència quan es tracta el tema de la qualitat de l'ensenyament, és que si es reduís el nombre d'alumnes per classe la qualitat de l'ensenyament milloraria. Com a conseqüència d'això, es diu, mentre aquest nombre no es redueixi, els intents per millorar l'ensenyament seran estèrils (Delval, 2006). És evident que reduir el nombre d'alumnes dels quals ha d'ocupar-se un professor facilita la seva tasca. Tenir menys alumnes comporta tenir més temps per ocupar-se de cada un, fa possible una major interacció i una atenció més individualitzada, suposa menys correcció de proves i menys tasques administratives, facilita el manteniment de l'ordre i la disciplina. Per tant, sembla desitjable reduir aquest nombre i gairebé tothom estarà d'acord amb això.

Ara bé, d'altra banda no podem parlar de nombre d'alumnes sense considerar al mateix temps la tipologia d'aquests alumnes, la seva composició. És evident que, actualment, la diversitat de l'alumnat és un tema que apareix de manera recurrent com un element de complexitat en l'exercici de la docència. Per tant, cal tenir en compte aquest fenomen a l'hora de tractar la idoneïtat de les ràtios i la grandària de les classes. Segons s'evidencia a les dades procedents de l'enquesta d'opinió, el 47,7% del professorat es mostra indiferent o bé insatisfet amb l'heterogeneïtat de l'alumnat a l'aula

com a condició en què ha de desenvolupar la seva tasca docent. En aquest sentit, els funcionaris són els qui més insatisfets es mostren, en comparació amb els interins i els contractats laborals. Igualment, com era d'esperar, els més descontents en aquest sentit són els professors de l'ESO.

Però en realitat el problema és més complex, ja que els recursos que es dediquen a l'educació són limitats, i si l'objectiu és millorar la qualitat de l'ensenyament i el rendiment dels alumnes, el que s'ha de discutir és el millor destí que es pot donar a aquests recursos. Reduir el nombre d'alumnes per aula és el que produeix millors resultats quan es compara amb altres intervencions? Perquè podem considerar altres menes de reformes, com millorar la tecnologia (per exemple, augmentant el nombre d'ordinadors o de mitjans audiovisuals), millorar la qualitat dels manuals escolars o dels instruments que s'utilitzen per a la formació, millorar el clima social a les aules, introduir altres professionals que atenguin les necessitats específiques dels alumnes que ho requereixin, canviar les formes d'ensenyament i organitzar les activitats extraescolars d'una altra manera, etc. Fins i tot en les intervencions sobre els docents es pot pensar a augmentar els seus salaris, la qual cosa permetria seleccionar-los més, i atraure cap a l'ensenyament individus més preparats.

En definitiva, no podem plantejar-nos simplement augmentar el nombre de professors per fer disminuir el nombre d'alumnes per aula, sinó que cal considerar quins són els beneficis de reduir la grandària de les classes en comparació amb altres menes de reformes.

Una bona part de les investigacions sobre aquesta qüestió s'ha dut a terme als Estats Units, on s'han efectuat grans experiments des de fa bastants anys, com el SAGE (Student Achievement Guarantee in Education), a Wisconsin; el STAR (Student Teacher Achievement Ratio), a Tennessee, o el CSR (Class Size Reduction), a Califòrnia, entre altres. Han estat grans experiències, que comportaven reduir la grandària de les classes a uns quinze o vint alumnes per professor. En general la major part de les anàlisis mostra una millora dels alumnes que estan en classes petites, encara que no tots els investigadors siguin igualment entusiastes. En general es constata que els beneficis més grans s'obtenen en els primers nivells, amb alumnes de cinc a vuit anys, i també s'ha

assenyalat efectes més positius amb nens pertanyents a grups desafavorits. S'informa també que hi ha un menor abandonament al final de la secundària dels alumnes que han participat en aquestes experiències. Els professors, òbviament, manifesten la seva satisfacció de treballar amb menys alumnes.

Malgrat tot, si s'examina l'activitat dels professors a l'aula s'observa que no es produeixen canvis radicals en la forma d'ensenyar. Els professors continuen fent el mateix, encara que possiblement millor i, sobretot, amb més comoditat. Per tant, sense que pugui negar-se la influència beneficosa que té, en general, la reducció del nombre d'alumnes per aula, cal considerar aquesta mesura en relació amb altres canvis més profunds en els centres d'ensenyament.

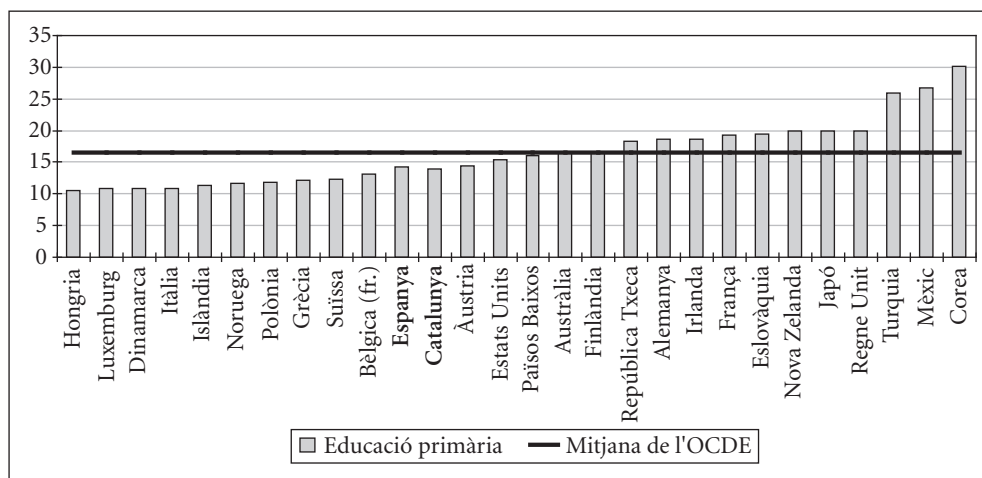
D'altra banda, encara que sembli que les ràtios i la grandària de les classes siguin dos indicadors que estan extremadament relacionats, no mesuren exactament el mateix. Les ràtios estableixen el nombre mitjà d'alumnes per docent per al conjunt del sistema escolar, mentre que la grandària mitjana de les classes indica amb quants alumnes, generalment, es trobarà un professor a l'aula. Fins i tot en el cas que les ràtios fossin baixes, hi hauria la possibilitat que l'organització de l'ensenyament, per diverses raons, fes possible que la grandària de les classes fos elevada. Quelcom d'això és, precisament, el que s'esdevé en el cas català.

RÀTIOS

En relació amb les ràtios, els gràfics 2 i 3 mostren les corresponents a l'ensenyament primari i secundari obligatori (centres públics i privats) i indiquen el valor mitjà per als països de l'OCDE. Pot observar-se que en ambdós casos els valors espanyols estan situats lleugerament per sota de la mitjana i a Catalunya són encara inferiors. Cal dir que en la major part dels casos, són inferiors als que presenten països els resultats dels quals en els exàmens internacionals com ara els PISA acostumen a ser significativament millors. Encara que és veritat que aquests mateixos exàmens demostren que no hi ha una correlació directa entre ràtios i resultats, de totes maneres és innegable que les condicions del treball docent, sobretot en un context com l'actual on es prima l'atenció individualitzada o, si es prefereix, la personalització de l'ensenyament, sí que

Gràfic 2.

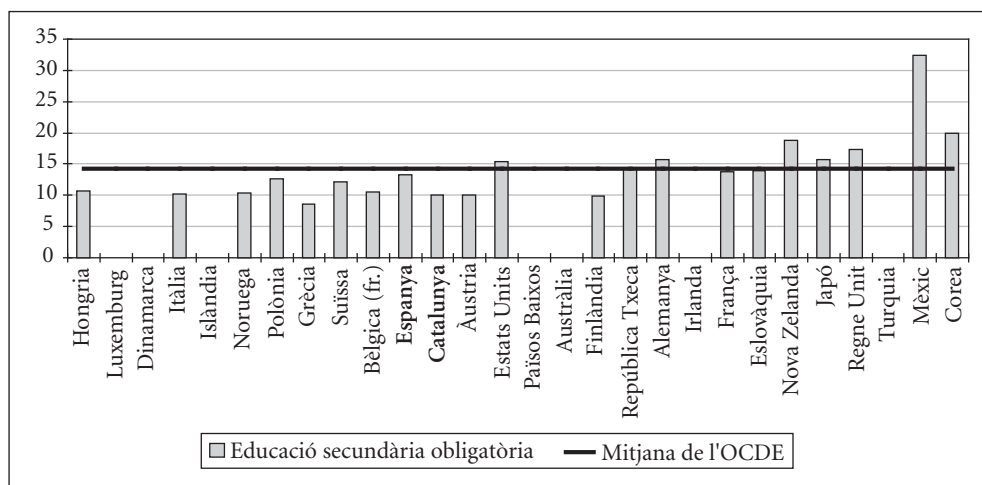
Ràtios a l'ensenyament primari



Font: OCDE, 2003.

Gràfic 3.

Ràtios a l'ensenyament secundari obligatori



Font: OCDE, 2003.

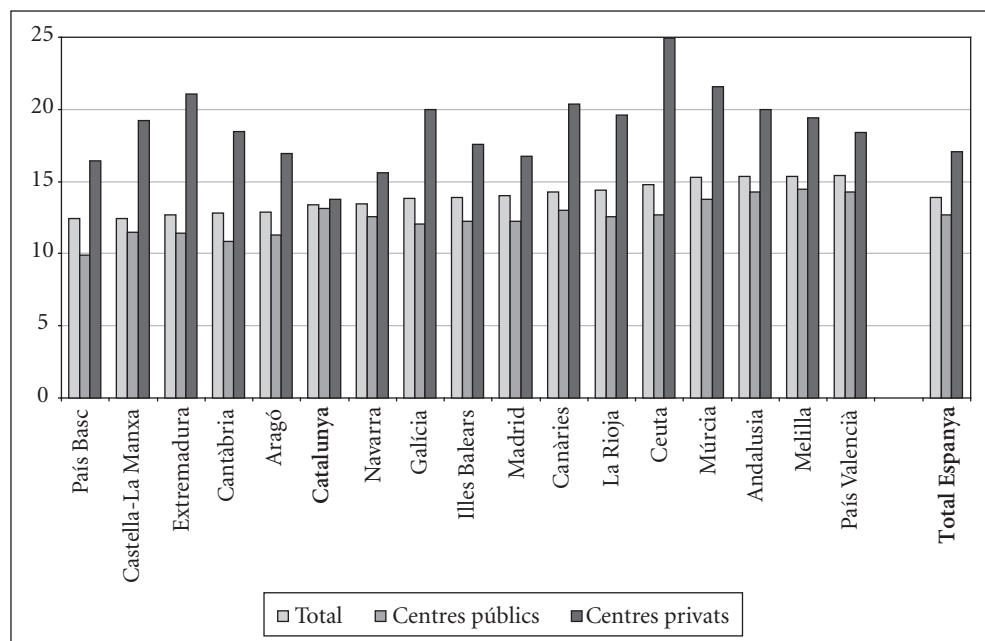
s'han de veure per força molt afectades per aquestes ràtios. En aquest sentit, doncs, els valors espanyols representen una molt bona notícia, perquè se situen per sota del valor mitjà de l'OCDE. Cal destacar encara que els valors catalans a l'ensenyament secundari són significativament inferiors als espanyols, i se situen al mateix nivell que Àustria i Finlàndia.

Però les males notícies vénen del front intern i es refereixen a la variabilitat d'aquestes ràtios, tant entre comunitats autònomes, d'una banda, com entre centres públics i centres concertats, d'una altra. Així ho demostren els gràfics 4 i 5 següents.

La descompensació ve donada pel fet que el nombre d'hores lectives d'un professor de l'escola privada és molt superior al de la pública, de tal manera que per tal de cobrir la

Gràfic 4.

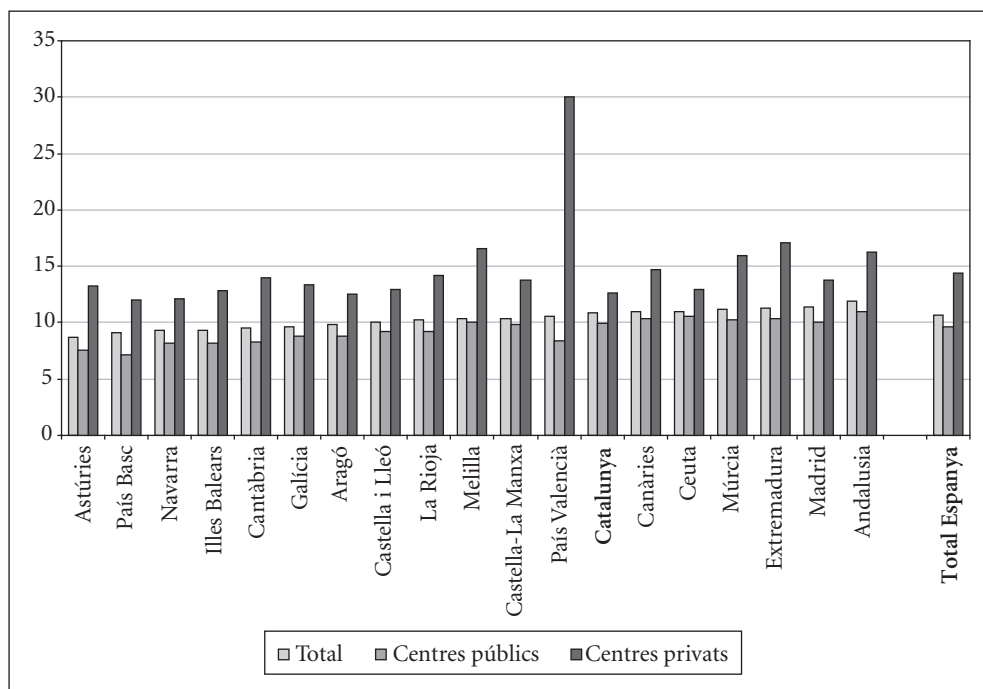
Ràtios a l'ensenyament primari, per comunitats autònomes



Font: Elaboració pròpia sobre dades del Ministeri d'Educació i Ciència, 2006.

Gràfic 5.

Ràtios a l'ensenyament secundari obligatori, per comunitats autònomes



Font: Elaboració pròpia sobre dades del Ministeri d'Educació i Ciència, 2006.

mateixa necessitat d'hores d'escolarització d'un alumne, independentment de si aquest pertany a la pública o a la privada, l'escola pública necessita molt més professorat. A l'etapa de secundària la diferència de jornada lectiva encara s'accentua (divuit hores són *de facto* setze hores a la pública i entre vint-i-quatre i disset a la privada).

Convé destacar que la major disparitat no prové tant de les ràtios corresponents al sector públic, que oscil·len entre deu i catorze alumnes per professor a l'ensenyament primari i entre vuit i onze en la secundària (en aquest cas s'inclou la secundària obligatòria, els batxillerats i la formació professional), com de les diferències que aquestes ràtios mantenen amb les dels centres privats. En efecte, en aquest cas les ràtios oscil·

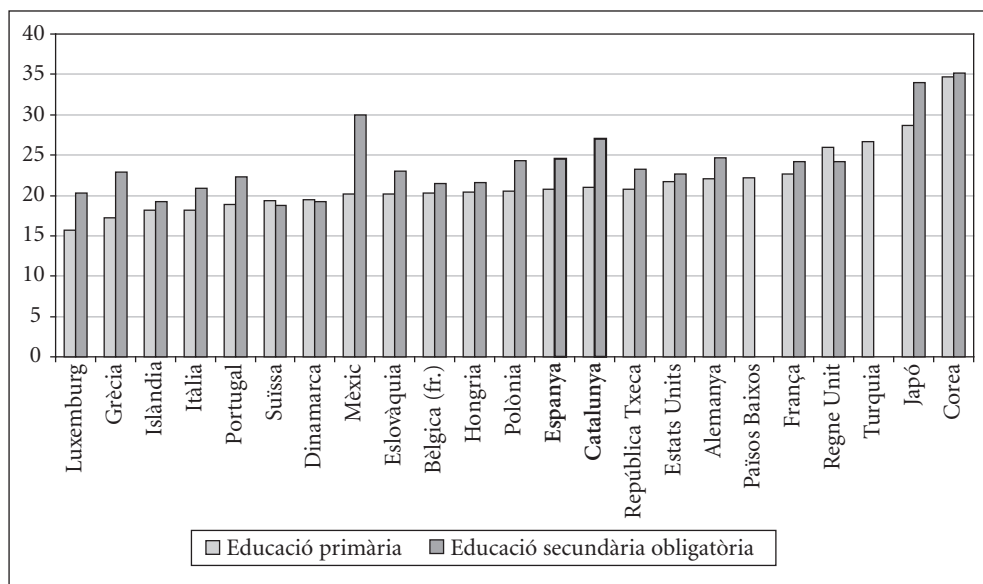
len entre catorze i vint-i-cinc alumnes per professor a primària i entre dotze i trenta a secundària, però és interessant observar que les relacions entre unes i altres no són lineals, és a dir, tal com es desprèn de l'observació de les columnes, les comunitats on les ràtios públiques són les més baixes no presenten necessàriament ràtios privades proporcionalment igual de baixes. Però, tot i la complexitat de l'anàlisi, resulta clar que allí on les ràtios privades són més baixes es deixa sentir el pes de polítiques favorables a la concertació. Així s'observa, per exemple, a Catalunya, a Navarra o a Madrid, on les diferències entre ràtios públiques i privades són més baixes tant a l'ensenyament primari com a la secundària.

GRANDÀRIA DE LES CLASSES

En canvi, quan s'examina la grandària de les classes —i convé recordar que aquest és el valor que més s'ajusta a l'experiència d'aula d'un docent, i no les ràtios—, el resultat de la comparació internacional entre Espanya i la resta de països de l'OCDE és ben diferent. Aquí els valors espanyols (conjunt de centres públics i privats) estan per damunt de la mitjana de l'OCDE, tal i com mostra el gràfic 6, en què els països han estat ordenats a partir del valor de la grandària de les classes a l'ensenyament primari.

En concret, a l'educació primària el valor espanyol i català estan lleument per sota de la mitjana de l'OCDE. Però, i aquesta és la dada més important, no tant com caldria esperar considerant les distàncies que separen les ràtios espanyoles dels valors mitjans de l'OCDE. En efecte, les ràtios espanyoles i catalanes de primària estan 2,2 punts percentuals per sota de la mitjana de l'OCDE, és a dir, són aproximadament un 13% inferiors. En canvi, la grandària de les classes en aquest nivell està només 0,8 punts percentuals per sota de la mitjana de l'OCDE, la qual cosa equival tan sols a un 3,7%. En resum, hi ha un desaprofitament notable del que, en principi, és una bona situació de partida.

Pel que fa a l'ensenyament secundari, on s'ha de recordar que les ràtios eren també inferiors a la mitjana de l'OCDE, la grandària de les classes ara resulta que és sorprenentment superior a la mitjana de l'OCDE, sobretot en el cas de Catalunya, amb 0,6 punts percentuals o un 2,5%. Cal concloure, per consegüent, que l'organització de

Gràfic 6.**Grandària de les classes, curs 2003-2004**

Font: OCDE, 2003.

l'ensenyament pel que fa a les assignacions horàries docents, singularment en el cas de la secundària obligatòria, perjudica la grandària de les classes. I és, en definitiva, la grandària de les classes, i no les ràtios teòriques, allò que més defineix en la pràctica les condicions de treball del docent.

Una segona observació respecte a la grandària de les classes té relació amb els diferencials entre centres públics i privats. En el conjunt de l'OCDE pràcticament no hi ha diferència significativa en aquesta matèria entre centres públics, centres subvencionats i centres privats, ni a l'ensenyament primari ni a la secundària. En canvi, aquests valors són extremadament dispersos en el cas espanyol.

Dos aspectes més mereixen un comentari a banda. El primer, àmpliament conegut, és que a Espanya la grandària de les classes dels centres públics és sempre inferior a

la de les altres categories de centres. Encara que sobre aquesta qüestió no hi ha dades disponibles sobre les diferències entre les diferents comunitats autònomes, es pot afirmar que a escala estatal aquestes diferències se situen per damunt del 20% tant a l'ensenyament primari com a la secundària. I són tan importants que en el cas de l'ensenyament primari situen els centres públics significativament per sota de la mitjana de l'OCDE i en una situació una mica pitjor en el cas de la secundària obligatòria, encara que també amb un diferencial positiu. Però, en segon lloc —i això és menys sabut—, en el cas dels centres espanyols privats, concertats o no, la grandària resultant és sempre significativament superior als valors mitjans de l'OCDE per a les mateixes categories de centres. Per consegüent, des d'aquest punt de vista pot parlar-se de condicions laborals dispars: mentre que la situació en termes de grandària de les classes dels centres públics seria millor que la mitjana de l'OCDE, la dels privats seria remarcablement pitjor. Les raons que expliquen aquesta disparitat resten també obertes a la discussió. Una explicació la podríem trobar en el fet que, com que les ràtios d'estudiants per professor són molt més elevades a la privada, no és estrany, doncs, que la grandària de les classes sigui gran. En definitiva, la qüestió sempre radica en el mateix: quants professionals calen per cobrir les necessitats d'escolaritat d'un infant a la pública i a la privada. Suposant que el nombre d'hores sigui el mateix, necessitem més professors a la pública, la qual cosa fa que també es pugui permetre que la mida sigui més reduïda.

Una altra raó faria referència al fet que la presència de les escoles de titularitat privada en entorns rurals és substancialment inferior a les públiques i que fins i tot, en moltes zones rurals, efectivament per criteris de sostenibilitat, l'única oferta que hi ha és la pública. La privada es concentra més en els sectors urbans, on hi ha més demanda.

Hores de contacte

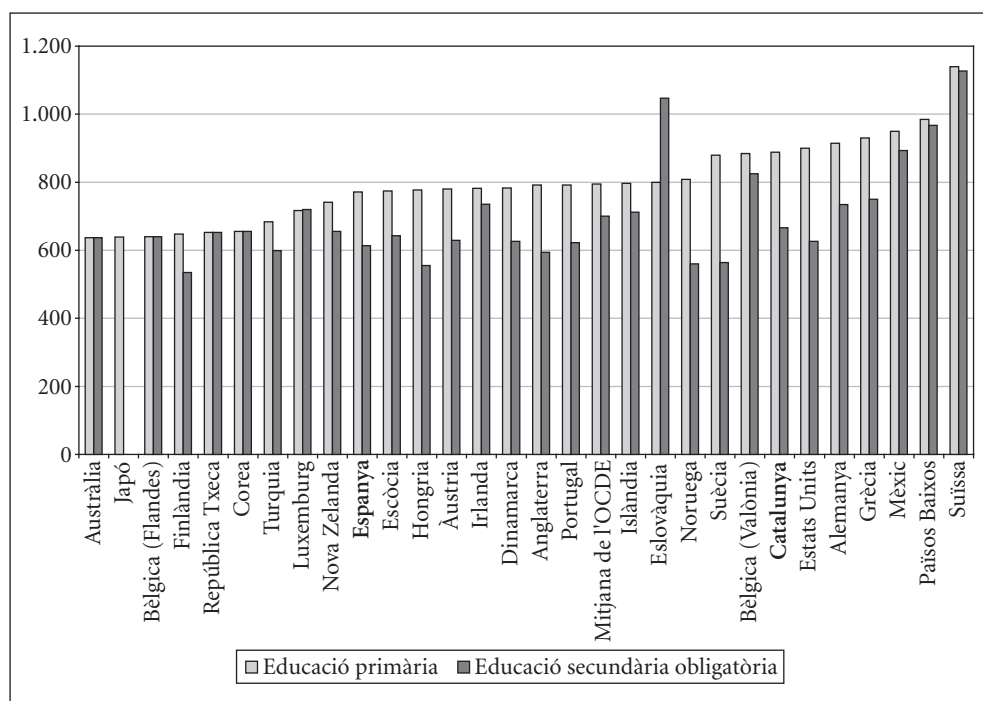
Per descomptat, les ràtios i la grandària de les classes no ho són tot quan es tracta d'explicar les condicions laborals del treball docent, ja que també cal comptar les hores docents, igualment denominades *hores de contacte* en la terminologia internacional. Així, si ràtios i grandària de les classes mesuren indirectament les circumstàncies o el

com, les hores de contacte donen justa mesura del *quant*, donant per fet que la quantitat importa. Amb aquesta expressió es vol indicar no tant el volum d'hores de treball dels docents, sinó les que passen amb els alumnes. Aquesta distinció és molt important per raons diverses, que van des dels costos financers fins al risc d'esgotament o *burnout* docent. El resultat de la comparació es mostra al gràfic 7, on s'ordenen els països a partir dels valors d'hores netes de contacte a l'educació primària, però es mostren també les corresponents a la secundària obligatòria.

A simple vista pot observar-se que Espanya es troba en el terç dels països on el nombre d'hores netes de contacte és més baix. Tant a l'educació primària com a la secundària

Gràfic 7.

Hores netes de contacte



Font: OCDE, 2003 i Departament d'Educació.

obligatòria els valors espanyols són inferiors a la mitjana de l'OCDE, particularment en el cas de l'última. Així, en l'educació primària la diferència equival a un 2,9% menys d'hores de classe i situa Espanya com el cinquè país europeu amb un valor menor, després de Bèlgica (Flandes), Finlàndia, la República Txeca i Luxemburg. Curiosament, a la secundària obligatòria aquesta diferència augmenta fins a arribar a un 12,4% i, de nou en el context europeu, permet afirmar que Espanya és el país amb una xifra més baixa d'hores de contacte després de Finlàndia, Hongria, Suècia, Noruega i el Regne Unit. En definitiva, en el cas d'ambdós nivells escolars es pot concloure que el volum d'hores docents és reduït en comparació amb els valors mitjans de l'OCDE i contribueix a l'establiment d'unes condicions laborals més favorables en el context internacional. No passa el mateix a Catalunya, on les hores netes de contacte són lleument superiors, tot i que continua havent-hi força diferència entre la primària i la secundària: 888 hores a primària i 666 a secundària.

Personal de suport

Com ja s'ha comentat, la realitat a què cada cop més s'enfronta la docència és una realitat complexa i pluridimensional, que obliga a obrir camins de col·laboració amb altres professionals: de la sanitat, dels serveis socials, de l'esport, de la cultura o de la seguretat, per compartir i construir plegats una certa definició del problema o de les seves parts, i mirar, entre tots, de trobar camins per resoldre'l.

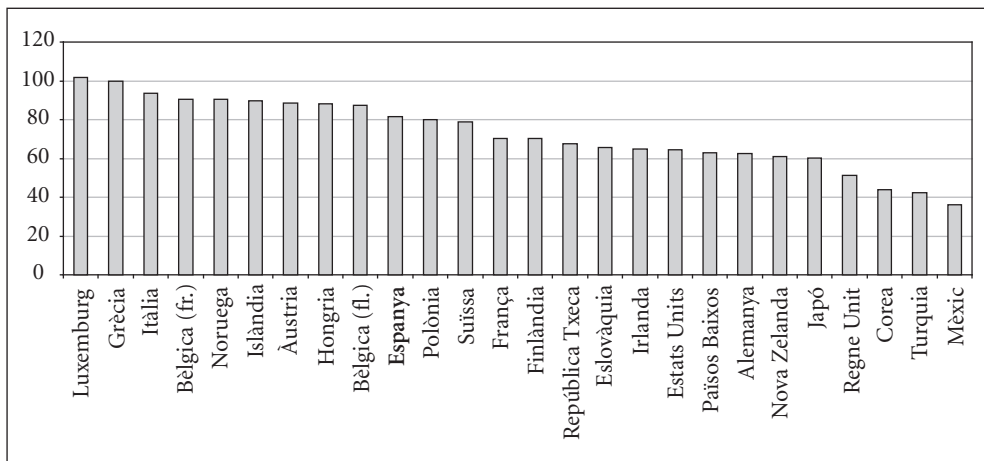
En funció de la realitat pròpia d'un centre o d'una zona educativa es dotarà el mateix centre de personal de suport o es crearan equips multiprofessionals de zona per tal d'atendre adequadament tot l'alumnat (auxiliars d'educació, serveis socials, integració social i lingüística, plans d'acollida, mediació de conflictes, activitats complementàries i extraescolars, serveis de menjador, sanitaris, etc.). No és viable atendre el 100% de la població entre els sis i els setze anys amb un sol professional, el docent. De fet, aquesta es podria apuntar com una de les causes principals del malestar en l'educació: carregar sobre els professors tot tipus de funcions (Vicente Algueró, 2005), de manera que es contribueix a burocratitzar la feina docent i consumir, per tant, temps que s'hauria de poder dedicar a tasques directament relacionades amb la docència, la seva preparació i avaluació.

Per atendre els nous professionals, cal preveure amb quins criteris i amb quin model organitzatiu (Bonal, Essomba i Ferrer, 2004) s'incorporen als centres i coordinen la seva tasca amb la resta del personal docent de totes les etapes i modalitats. En aquest sentit cal considerar alguns elements que poden afavorir la diagonalització o transversalització en la línia d'oferir una resposta professional conjunta i unificada (Subirats, Alsinet, Riba i Ribera, 2003): un interès comú, la voluntat de generar un joc de suma positiu entre els diferents integrants de la xarxa, la capacitat de compartir recursos i la confiança creixent entre les parts.

Malauradament, encara que hi ha un volum molt important d'informació comparativa sobre aquesta qüestió, no s'hi inclou l'Estat espanyol. El gràfic 8 mostra el percentatge de docents titulats sobre el conjunt dels professionals que treballen en centres escolars públics de tots els nivells excepte el superior. S'hi pot observar, en primer lloc, que Turquia i Mèxic presenten valors remarcablement molt baixos. En aquests casos succeeix que quan no es disposa de prou docents s'acostuma a recórrer a persones sense

Gràfic 8.

Percentatge de personal docent sobre el conjunt del personal dels centres escolars públics



Font: OCDE, 2003.

la titulació requerida per suplir-ne la mancança. En conjunt, el valor espanyol està lleugerament per damunt de la mitjana de l'OCDE, la qual cosa ve a indicar que, en comparació amb la resta de països, la participació d'altres professionals en els centres escolars és més reduïda, però no gaire diferent de la que es dona en la major part de països europeus, ja que la situació espanyola seria millor que la mitjana. En el cas de Catalunya no es disposa d'aquesta dada.

En resum, si més no partint dels pocs indicadors disponibles, les condicions laborals del professorat espanyol podrien ser considerades envejables per la major part dels seus homòlegs de la resta dels països de l'OCDE. Les ràtios d'alumnes per professor són baixes i la grandària de les classes és reduïda, almenys en els centres públics. A més, i això és determinant, el volum d'hores de contacte és extremadament baix. A continuació veurem si les retribucions són, tal vegada per compensar aquests millors condicions, proporcionalment baixes o no.

9 Les retribucions

Els investigadors han utilitzat molts mètodes per comparar els salaris docents amb els d'altres professions. Els antics estudis tan sols comparaven els salaris docents amb els d'altres treballs, però estudis més recents (Hurley, 2004; Allegretto, Corcoran i Mishel, 2004) els comparen amb els salaris de professions en què els treballadors tenen nivells d'educació i formació semblants als dels docents (Carnoy, 2006). Segons aquests estudis, els treballadors amb requisits semblants inclouen: comptables, periodistes, personal d'infermeria, programadors informàtics, clergat, caps de personal o advocats. A l'Estat espanyol (OCDE, 2003) el grup professional més semblant al treball del personal docent seria una persona amb càrrec d'administració intermedi en una empresa, amb la responsabilitat d'un equip de treball i amb capacitat per prendre decisions sobre el seu entorn més proper. Aquests estudis mostren que als Estats Units l'any 2000, els salaris mitjans dels treballadors amb un mínim de quatre anys de carrera universitària eren un 50% superiors als salaris docents mitjans. A Espanya, els salaris relatius docents van decaure entre el 1994 i el 2001 (OCDE, 2003).

Les comparacions internacionals en matèria salarial, però, són sempre extremadament complexes. Per començar, per tal de facilitar la comparació s'utilitzen sempre unitats de mesura monetària que tinguin en compte el cost de la vida relatiu de cada país, de manera que la xifra resultant sigui efectivament comparable. Aquí s'utilitzen dòlars comptabilitzats amb paritats de poder adquisitiu (PPC). D'altra banda, hi ha diverses maneres complementàries de judicar comparativament els salaris docents.

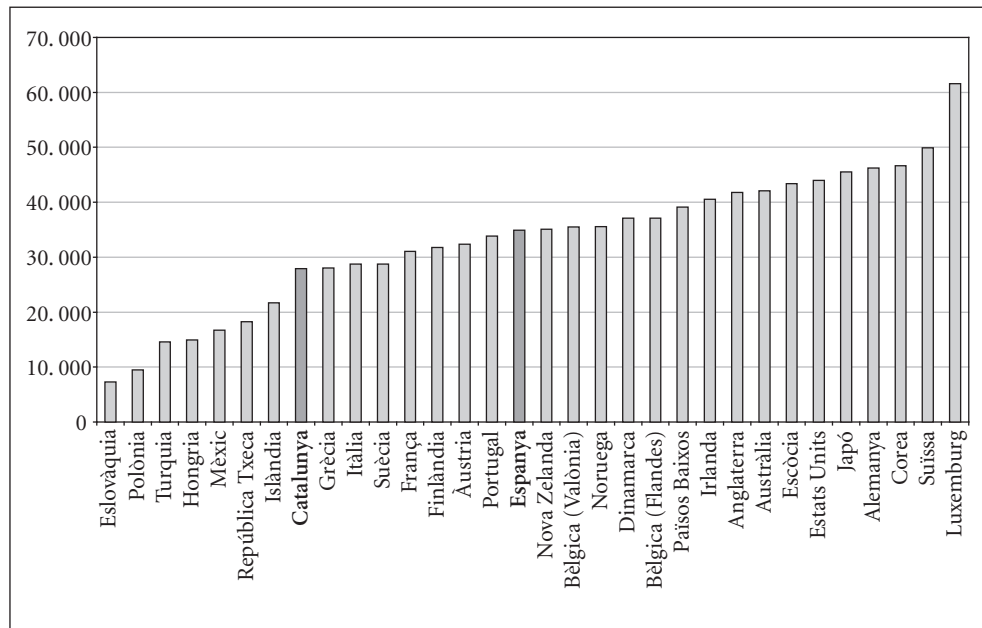
ELS SALARIS MITJANS

La manera primera i més important consisteix a comparar els salaris quinze anys després d'iniciat l'exercici docent, és a dir, quan la carrera professional apareix ja consolidada. Aquesta és la comparació que s'ofereix als gràfics 1 i 2 per a l'educació primària i secundària obligatòria, respectivament. Convé tenir present que aquests valors es refereixen exclusivament a l'exercici docent en centres públics.

De la comparació de la posició relativa en ambdós gràfics es dedueix ràpidament que la situació espanyola és molt més confortable en el cas de l'educació secundària que en el de la primària, on els salaris són comparativament més baixos. De totes maneres, en

Gràfic 1.

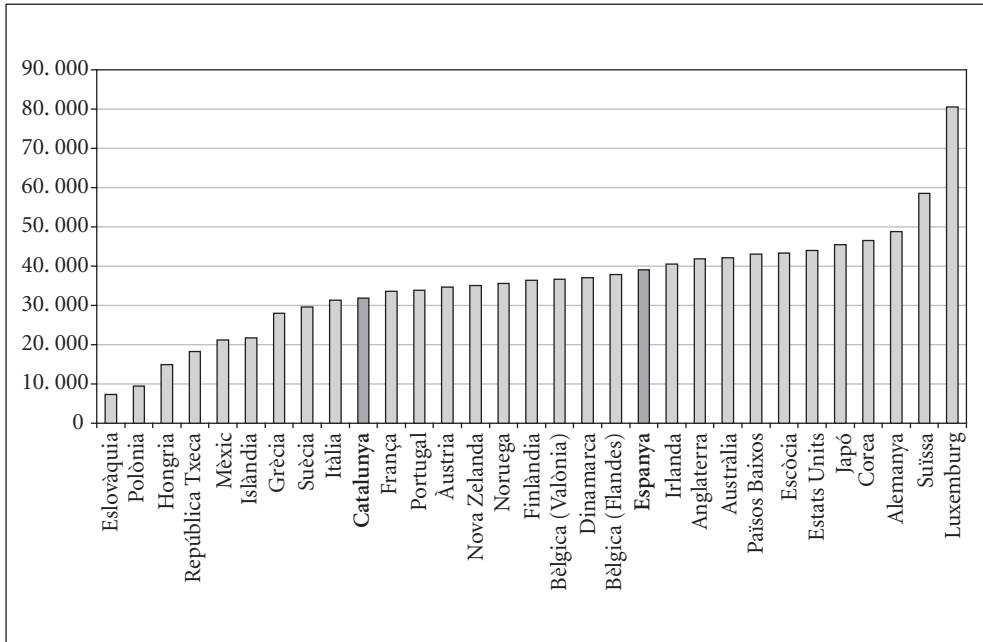
Salari docent a l'educació primària després de quinze anys d'exercici (dòlars US en PPC)



Font: OCDE i Departament d'Educació, 2006.

Gràfic 2.

Salari docent a l'educació secundària obligatòria després de quinze anys d'exercici (dòlars US en PPC)



Font: OCDE i Departament d'Educació, 2006.

ambdós casos, els salaris espanyols són superiors a la mitjana de l'OCDE; en concret, en el cas de l'educació primària ho són un 4,7% i en el de la secundària, un 8,8%. No passa ben bé el mateix a Catalunya, en aquest cas, ja que tant a primària com a secundària els salaris es queden en un nivell força inferior en comparació amb la situació espanyola. En definitiva, potser la impressió generalitzada entre el professorat espanyol és que tenen uns salaris baixos, però aquesta sensació ha de ser encara més intensa entre els seus homòlegs de bona part dels països de l'OCDE, i òbviament entre els de Catalunya.

Un altre indicador d'interès que confirma aquesta visió optimista és la comparació amb el nivell de riquesa relatiu del país. Generalment això s'acostuma a fer establint

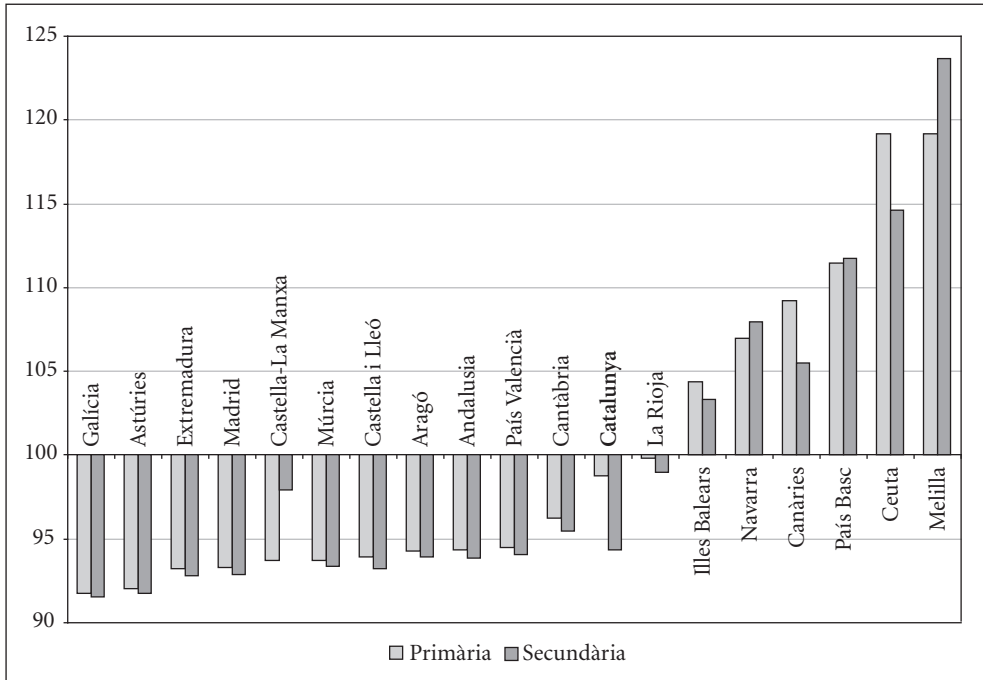
una ràtio entre el salari docent i el PNB per càpita. Com més gran sigui aquesta ràtio més esforç s'està invertint en els salaris docents. Seguint amb els salaris després de quinze anys d'exercici, el resultat és que els valors espanyols són superiors a la mitjana de l'OCDE d'una manera significativa. En efecte, els valors mitjans de l'OCDE són d'1,39 i 1,35 per a primària i secundària obligatòria, respectivament, mentre que els corresponents espanyols són d'1,42 i d'1,59. Particularment en el cas de l'ensenyament secundari sembla clar que Espanya té uns salaris més elevats en relació amb la riquesa del país. Tant a la primària com a la secundària només hi ha dos països en la Unió Europea on aquest esforç sigui més gran: Alemanya i Portugal. Sens dubte, es tracta d'una excel·lent mesura del valor que es concedeix als salaris dels docents i, en més d'un sentit, una expressió econòmica de l'interès que tenen per al país.

Capítol a banda mereix de nou la qüestió de les diferències internes entre comunitats autònomes i entre els sectors públic i concertat. El gràfic 3 mostra, per començar, les dades disponibles respecte als diferencials salarials del professorat segons la comunitat autònoma on treballen, prenent la mitjana espanyola com a índex.

A la vista de les dades resulta fàcil arribar a algunes conclusions rellevants. La primera sorgeix en quantificar el diferencial que es dona entre la comunitat amb retribucions millors (Melilla) i la que té les més baixes (Galícia) i que equival a un 27% en primària i a un 32% en secundària, pràcticament un terç més; si el càlcul es fa exclusivament entre comunitats peninsulars es redueix al 19% i al 20% respectivament, prenent com a referència Galícia respecte al País Basc. La segona observació és, precisament, que les comunitats on es produeixen diferencials salarials positius respecte a la mitjana són, d'una banda, les insulars o que gaudeixen d'un règim d'allunyament respecte de la Península (Balears, Canàries, Ceuta i Melilla) i, de l'altra, aquelles on el règim econòmic de finançament de les comunitats és singular, ja sigui foral (Navarra) o per la via del concert (País Basc). La resta de les comunitats apareix amb uns diferencials salarials negatius i, per consegüent, en totes elles els docents compten amb salaris per sota de la mitjana espanyola. Finalment, encara que en termes generals es pot constatar que els diferencials entre primària i secundària van aparellats i, d'aquesta manera, no hi ha cap comunitat en què els salaris de primària siguin inferiors a la mitjana i no, en canvi, els de secundària, i viceversa, sí que apareixen alguns casos en què les diferències

Gràfic 3.

Diferencials salarials entre comunitats autònomes (mitjana espanyola=100), 2005



Font: FETE-UGT, 2006.

entre nivells educatius són molt importants. Aquest és el cas de Castella-la Manxa i de Catalunya; en la primera, els salaris de primària són, comparativament, molt més baixos en relació amb la mitjana espanyola que els de secundària mentre que, en canvi, a Catalunya la situació és la inversa i són els salaris de secundària els que estan molt més per sota d'aquesta mitjana.

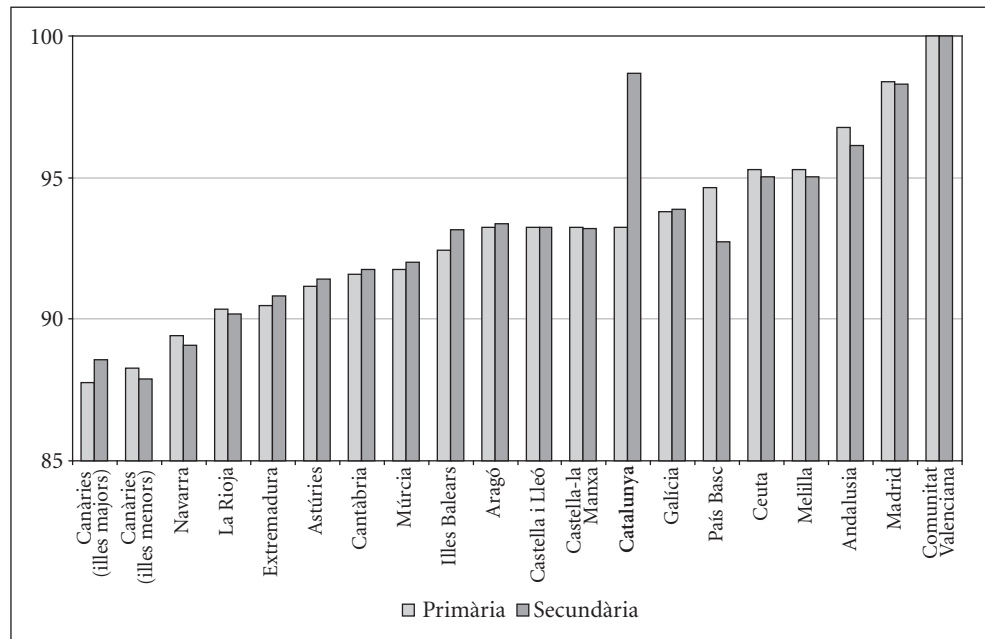
Amb excepció del professorat dependent de la Comunitat Foral de Navarra, el sistema retributiu del funcionariat docent espanyol obeeix a una estructura comuna. Existeixen dos grans grups de conceptes retributius: retribucions bàsiques i complementàries.

Les primeres estan formades pel sou, els triennis i les pagues extraordinàries, essent els seus imports comuns a tot l'Estat. Les complementàries inclouen a la vegada dos components: el complement de destinació, que depèn del nivell assignat al cos docent de pertinença i el complement específic, destinat a retribuir les condicions particulars del lloc de treball. És en aquest complement específic on les diferències salarials són més visibles entre unes comunitats autònomes i altres. En aquest sentit el Consejo Escolar del Estado assenyalava la necessitat d'una convergència retributiva en l'àmbit docent entre les diferents administracions educatives.

Una altra qüestió important és el diferencial de sous entre l'ensenyament públic i la privada concertada (gràfic 4). En principi, en el context de polítiques de concertació,

Gràfic 4.

Diferencials salarials entre sector públic i concertat a les diferents comunitats autònomes (mitjana espanyola=100), 2005



Font : FETE-UGT, 2006.

podria esperar-se la paritat entre els uns i els altres. No obstant això, el gràfic 4 demostra que aquesta paritat tot just si es produeix en una única comunitat autònoma, la Comunitat Valenciana.

A la resta de comunitats, els salaris dels centres concertats, tant a la primària com a la secundària, representen menys del 100% de l'equivalent en els centres públics. En el cas més desfavorable —Canàries (Illes Majors i Illes Menors)—, els salaris dels docents de centres concertats representen menys d'un 88% del que perceben, en circumstàncies equivalents, els seus homòlegs en centres públics. Aquesta situació pot resultar paradoxal perquè contradiu les expectatives dels que, conscients que en la majoria dels centres concertats les famílies contribueixen amb quotes al finançament dels centres, esperarien que els salaris dels professors dels centres concertats fossin, de fet, superiors als dels centres públics. El que succeeix en la pràctica és que el gràfic 4 presenta la comparació respecte als convenis en el sector, però això no significa que determinats centres o organitzacions no remunerin per damunt o fins i tot molt per damunt de les quantitats mínimes fixades per conveni.

CARRERA PROFESSIONAL I PROGRESSIÓ SALARIAL

Segons les evidències, els salaris influeixen sobre les decisions dels docents en diferents moments de les seves carreres. Segons un informe de l'OCDE (OCDE, 2003), la paga relativa dels docents pot influir sobre: la decisió de seguir la carrera docent, la decisió d'un docent de quedar-se a la seva plaça i la decisió d'un docent de tornar a treballar després d'un període d'excedència. Això significa que les polítiques han de considerar que els salaris docents han de ser atractius per al personal docent no tan sols en el moment que s'inicien en la professió sinó també al llarg de les seves carreres (Carnoy, 2006).

Així doncs, cal matisar els resultats anteriors per prendre en consideració l'evolució salarial al llarg de la carrera docent, cosa que es pot fer si a les dades anteriors s'afegeixen els diferencials que es donen a l'inici i a la fi de l'exercici professional. En ambdós nivells educatius els estadis salarials d'accés a la professió, és a dir, el primer sou que es

rep, són comparativament molt alts a Espanya (un 23,4% i un 28,% més que la mitjana de l'OCDE). No obstant això, aquests diferencials tan positius es redueixen a mesura que s'avança en la carrera, es dilueixen a la meitat (com s'acaba de veure quan han transcorregut quinze anys de carrera) i es recuperen mòdicament a l'acabament, ja que llavors els valors espanyols augmenten les seves diferències respecte als valors mitjans de l'OCDE, fins a esdevenir un 8% i un 12% superiors en la primària i la secundària, respectivament. Per consegüent, el que succeeix a Espanya, sempre per comparació amb altres països, és que a l'inici de la carrera els salaris són competitiu, comparativament alts, però a mesura que s'avança en l'exercici professional aquest diferencial desapareix progressivament i no es recupera, encara que molt modestament, fins ben arribat el final de la carrera professional. En definitiva, un sou inicial comparativament atractiu però sense una progressió adequada al llarg de la carrera.

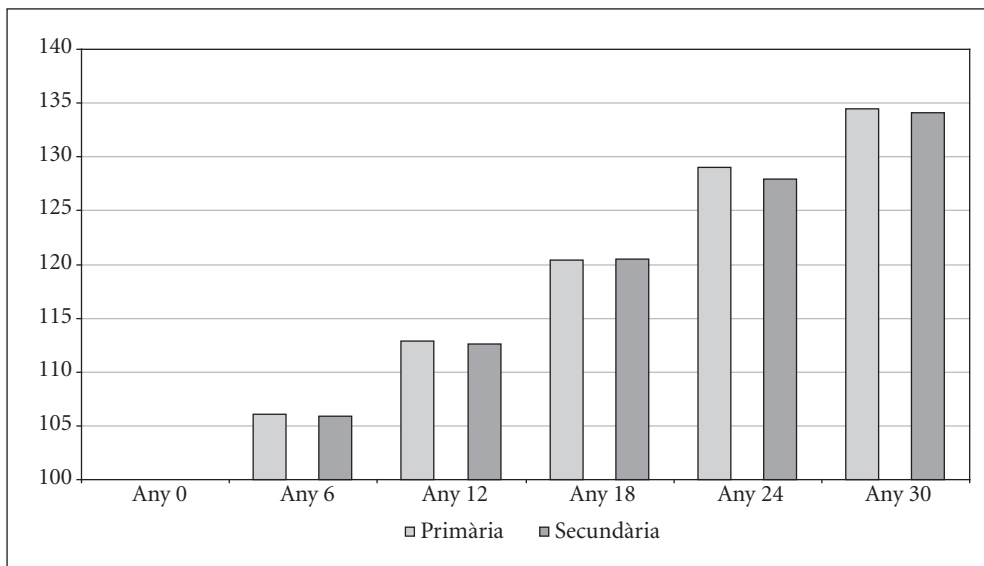
Aquesta qüestió de la progressió de la carrera professional és extremadament important com a incentiu. El docents tenen menys oportunitats d'avançar en les seves carreres professionals que en altres àrees. Una vegada el docent està en possessió del seu càrrec, hi ha molt poques carreres professionals amb què continuar la seva trajectòria. La incapacitat per incrementar la posició professional de manera significativa pot explicar en part l'alt grau de desgast durant els primers anys de carrera professional: a mesura que els nous docents van guanyant experiència, arriben a una posició fixa i s'adonen que hi ha molt pocs altres objectius professionals per aconseguir. Això pot induir el personal docent a buscar treballs amb més oportunitats per aconseguir una posició laboral millor.

En aquest sentit val la pena destacar la particular situació espanyola, on la carrera pateix dels importants incentius de progressió monetària que es donen en la majoria dels països de l'OCDE. Dues dades simples bastaran per demostrar-ho. La primera és el temps que es triga a aconseguir el màxim salari possible en educació secundària: el valor mitjà per a l'OCDE és de vint-i-quatre anys d'exercici, mentre que l'espanyol és de trenta-nou, més d'un 50% més. En tota l'OCDE no hi ha cap altre país, excepte Hongria (quaranta anys), on es trigui tant de temps a aconseguir el màxim nivell salarial. Els països amb valors més pròxims, però sempre inferiors, són Itàlia, França i Grècia.

La segona dada rellevant té a veure amb el volum que el salari màxim representa respecte a l'inicial. Així, en alguns països la diferència entre l'un i l'altre pot significar que el salari més alt és fins i tot superior al doble que el salari inicial, però la mitjana de l'OCDE està en un 70% més, tant a primària com a secundària. A Espanya aquest diferencial es redueix al 46% en primària i al 43% en secundària. El gràfic 5 presenta l'evolució salarial, prenent com a índex el salari inicial en primària i en secundària, a mesura que es va guanyant en antiguitat en la carrera docent a Espanya fins a un màxim de trenta anys.

Gràfic 5.

Progrèssió salarial a la carrera docent a Espanya (salari inicial=100)



Font: ANPE, 2006.

En el gràfic 5 la progrèssió apareix clara al ritme d'aproximadament un 10% cada sis anys, amb algunes oscil·lacions, fins arribar gairebé a un 35% després de trenta anys d'exercici; cal recordar que el màxim possible és d'un 40% després de trenta-nou anys d'exercici professional, aproximadament la meitat del valor mitjà en l'OCDE. Sempre

en termes comparatius, es podria concloure: massa poc i massa tard per configurar uns incentius salarials d'interès, tot i tenir bons sous inicials.

A Catalunya, l'any 2006, segons dades del Departament d'Educació, la diferència entre un professor d'entrada i un que s'hagi consolidat amb trenta anys de serveis, sense gaudir de cap càrrec ni de cap altra responsabilitat, és del 42,7% a primària i del 40,9% a secundària, xifres lleugerament superiors a les que es presenten per Espanya. Ara bé, en el cas, per exemple, dels que al cap de trenta anys arriben a ser directors de centre, amb el complement corresponent, l'augment és destacadament més alt. Un director de primària a Catalunya amb trenta anys de servei percep fins a un 70,8% més que el mestre d'entrada. I un director de secundària amb trenta anys de serveis percep fins a un 78,1% més que un professor que acaba d'ingressar.

En aquest sentit convé tenir present l'opinió del professorat català sobre aquest fet. Quan se'ls pregunta sobre la seva satisfacció amb les possibilitats de progressió salarial que els ofereix la professió, pràcticament la meitat dels enquestats —un 46,2%— es mostra insatisfet o molt insatisfet. Només un 15% comenta que n'està satisfet o molt satisfet. Val a dir, però, per la seva rellevància en la interpretació dels fets, que el 36% dels enquestats mostren indiferència davant el tema. No n'estan ni satisfets ni insatisfets.

Cal dir que en els darrers anys, un bon nombre de països han començat a promoure entre els seus docents una sèrie d'incentius laborals que van més enllà dels aspectes purament salarials. Sembla adquirir una importància especial la valoració de la complexitat docent, així com la disponibilitat amb què el professional de l'educació ha d'exercir les tasques encomanades, ja sigui dins o fora de l'aula. Quan les responsabilitats que s'exigeixen al professor excedeixen allò purament estipulat en el seu contracte de treball, alguns països ofereixen un complement a la remuneració. Dinamarca, per exemple, concedeix sistemàticament una prima salarial per cada responsabilitat addicional que el professor duu a terme. Quelcom semblant passa a Eslovàquia, segons dades d'EURYDICE (EURYDICE, 2003).

Així doncs, la qüestió dels incentius salarials sembla que pot anar-se estenent i generalitzant com a mesura afavoridora de la progressió salarial i del desenvolupament de

la carrera professional. L'enquesta d'opinió adreçada al professorat català ens permet recollir quina seria la seva percepció sobre aquest fet i quines mesures els semblarien més o menys oportunes, en el cas hipotètic que s'implantés un sistema de complements salarials.

La taula següent (taula 1) expressa com el professorat enquestat prioritza, de més a menys, els diferents criteris que es podrien tenir en compte per a l'establiment d'aquest sistema de complements o millores.

Taula 1.

Priorització de criteris per a l'establiment d'un sistema de complements salarials

Ordenació de la valoració atorgada	Criteris per a un sistema de complements o millores salarials	Percentatge d'adequat i molt adequat
1r	L'antiguitat com a docent.	64,9%
2n	El treball en centres o zones d'especial dificultat i/o d'atenció prioritària.	64,5%
3r	L'avaluació positiva de la qualitat docent.	63,4%
4t	L'adequació a les necessitats docents de la formació continuada cursada.	61,6%
5è	La participació en projectes d'innovació educativa.	61%
6è	L'etapa educativa on el professor desenvolupa la seva tasca docent.	58%
7è	L'assumpció de responsabilitats acadèmiques o de gestió més enllà de la docència.	46,3%
8è	El grau de titulació del professor.	38%

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Destaca el fet que segurament els criteris que més despuntarien de la resta per la seva consideració de poc adequats són: l'assumpció de responsabilitats acadèmiques o de gestió més enllà de la pròpia docència i, el grau de titulació del professor.

En funció de l'etapa educativa on el professorat desenvolupa la seva docència, els professors de primària són els que es mostren més partidaris de considerar la formació

continuada cursada i la participació en projectes d'innovació educativa. D'altra banda, pel que fa a la titularitat del centre, els professors de l'escola pública es mostren força més partidaris que els de la privada de considerar el treball en centres d'atenció preferent com a criteri per a un sistema de complements salarials. En canvi el requeriment de l'avaluació positiva de la qualitat docent és més ben valorat pels del sector privat que pels del públic.

PÈRDUA DEL PODER ADQUISITIU

Hi ha encara dues notes discordants més en aquest panorama generalment positiu per al professorat espanyol que s'acaba de presentar. Com és ben sabut, Espanya ha estat fins ara un dels països de la Unió Europea el creixement econòmic del qual ha estat més sostingut entre els anys 1990 i 2003, a raó d'un 3% anual, només igualat per Grècia, i es tracta també d'un percentatge significativament superior al 2,75% mitjà de l'OCDE. És evident que aquest creixement mitjà del PNB dóna idea del volum de riquesa que s'ha generat durant aquests anys. Però, com ha afectat aquest creixement als salaris docents?

D'acord amb les dades de l'OCDE, molt negativament. En efecte, prenent com a base els salaris de l'any 1996 i comparant-los amb els de l'any 2003 (últim disponible) s'observa que s'han reduït, expressats en termes constants, entre un 3% i un 4% en primària i secundària, respectivament. Només a Bèlgica (Flandes) i a Suïssa s'ha donat un fenomen semblant, però amb menor intensitat. En la resta de països de l'OCDE els salaris van augmentar, generalment, un 16% durant aquest mateix període i, en el pitjor dels casos, es van mantenir com a mínim iguals.

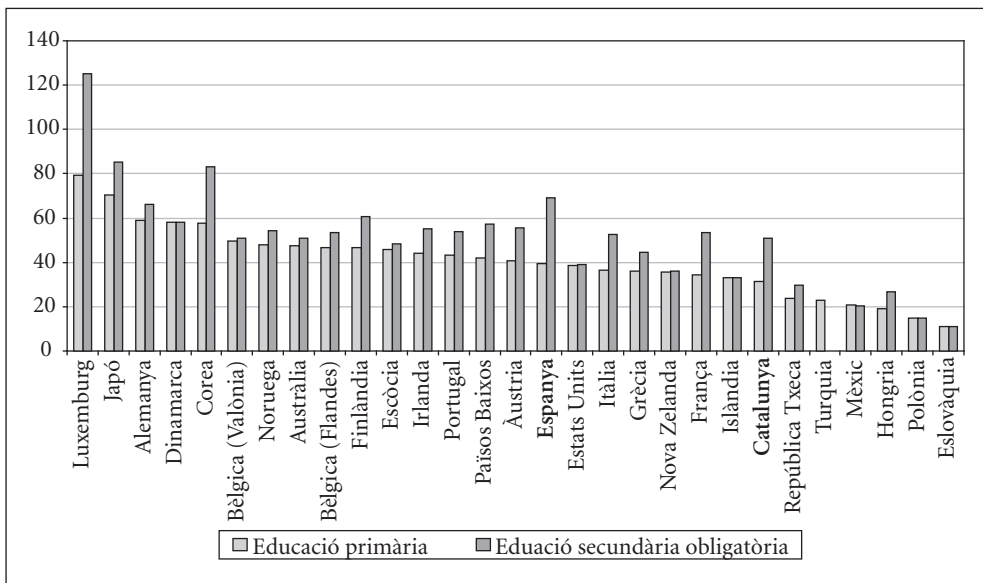
QUANT COSTA UNA HORA DE CLASSE?

La segona nota discordant prové del resultat de creuar dues dades molt positives per al professorat, encara que no necessàriament per al sistema educatiu en conjunt. Es tracta dels salaris mitjans i del nombre d'hores de contacte. En dividir-los s'obté una

estimació del preu mitjà per hora docent (sempre en dòlars expressats en PPC), és a dir, quant costa al país una hora d'ensenyament. El resultat es mostra al gràfic 6.

Gràfic 6.

Cost per hora d'ensenyament



Font: OCDE, 2006 i Departament d'Educació, 2006.

Com, en certa forma, era previsible el cost per hora docent es dispara a Espanya a l'ensenyament secundari obligatori. En efecte, un nombre baix d'hores de contacte a la qual cosa s'afegeix un salari considerable, han de donar per força com a resultat un cost per hora docent comparativament elevat. Així com en relació a l'educació primària el cost per hora es manté lleugerament per sota del valor mitjà de l'OCDE (un 2% per sota d'aquest, en realitat), en el cas de l'ESO el valor corresponent es dispara fins a ser un 36% superior al valor mitjà. A més, com revela una ràpida inspecció del gràfic 6, és el quart país de l'OCDE amb el cost per hora més elevat, darrere de Luxemburg, el Japó i Corea. Fora de Luxemburg, no hi ha cap altre país a la Unió Europea on el cost per hora docent sigui superior a l'espanyol.

En canvi destaca el fet que, en el cas de Catalunya, el cost per hora docent es manté força per sota del nivell d'Espanya i més aviat tendeix a acostar-se més a països com França. Tot i així, es continua mantenint la diferència entre el cost a primària i a secundària.

En resum, les evidències comparatives respecte als salaris sembla que acrediten àmpliament quatre coses. La primera és que la situació salarial del professorat de l'ESO és molt millor, en termes comparatius, que la del professorat de primària. La segona és que pateixen, no obstant això, d'una perspectiva de carrera amb incentius salarials equivalent a la que és prototípica a l'OCDE. La tercera és que aquesta situació de relativa bonança s'ha anat deteriorant en els últims anys, i que els salaris docents han perdut poder adquisitiu. I l'última és que aquesta situació tan positiva per al professorat es tradueix en uns costos econòmics molt elevats per al sistema, singularment a l'ensenyament secundari.

La qüestió dels salaris docents il·lustra l'efecte de la compensació sobre el comportament del docent, i no únicament el fet que els joves escullin la professió docent; aquesta qüestió també indica qui decideix convertir-se en docent, on ha triat d'ensenyar, de quina manera i durant quant temps desitja quedar-se a la professió.

PERCEPCIÓ DEL PROFESSORAT SOBRE LES CONDICIONS SALARIALS

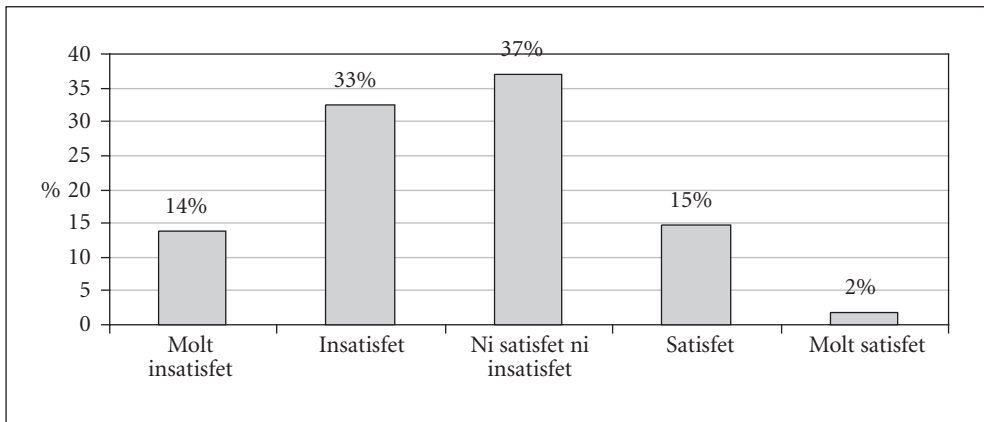
Més enllà de les dades retributives exposades, és interessant recollir quina és la percepció que tenen els docents de Catalunya de les seves condicions salarials i quina valoració en fan.

En aquest sentit, quan se'ls demana quin és el seu grau de satisfacció amb les condicions salarials que tenen en el seu centre, pràcticament la meitat dels enquestats, un 46,7%, n'està satisfet o molt satisfet, però gairebé una quarta part (24,3%) declara estar-ne insatisfet o molt insatisfet. D'altra banda, el 58,4% creu que en un futur, aquestes condicions salarials ni milloraran ni empitjoraran sinó que es mantindran igual. Només el 24% dels professors creu que tendiran a millorar.

Per tant, tot i que el professorat es mostra força d'acord amb les condicions salarials que li ofereix el seu centre, no passa el mateix amb la seva percepció sobre la projecció salarial. Així, quan se'ls pregunta sobre el seu nivell de satisfacció amb les possibilitats de progressar salarialment en els propers anys, els percentatges varien i pràcticament la meitat dels enquestats, un 47% manifesten sentir-se insatisfets o molt insatisfets (gràfic 7).

Gràfic 7.

Satisfacció del professorat de Catalunya sobre les possibilitats de progressió salarial

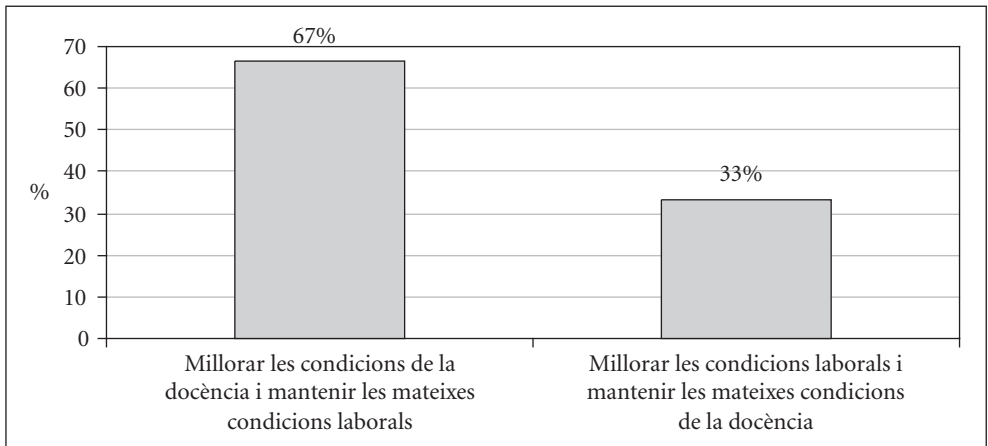


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Finalment, quan es pregunta als professors si s'estimarien més millorar les condicions de la docència però mantenir les mateixes condicions laborals, o a la inversa, millorar les condicions laborals però mantenint invariables les condicions de la docència, la majoria del professorat enquestat, un 66,9%, es decanta per la primera opció (gràfic 8). Aquest resultat evidencia que el professorat prioritza la preocupació per les condicions de la docència (l'heterogeneïtat de l'alumnat, la participació de les famílies, el contingut curricular, etc.) per sobre de les seves condicions laborals (horari laboral, calendari de treball, salari, permisos, etc.). Aquest percentatge és mantingut i compartit tant per funcionaris com per interins, mentre que hi ha una lleugera discrepància pel que fa als contractats laborals, tal com evidencia el gràfic 9.

Gràfic 8.

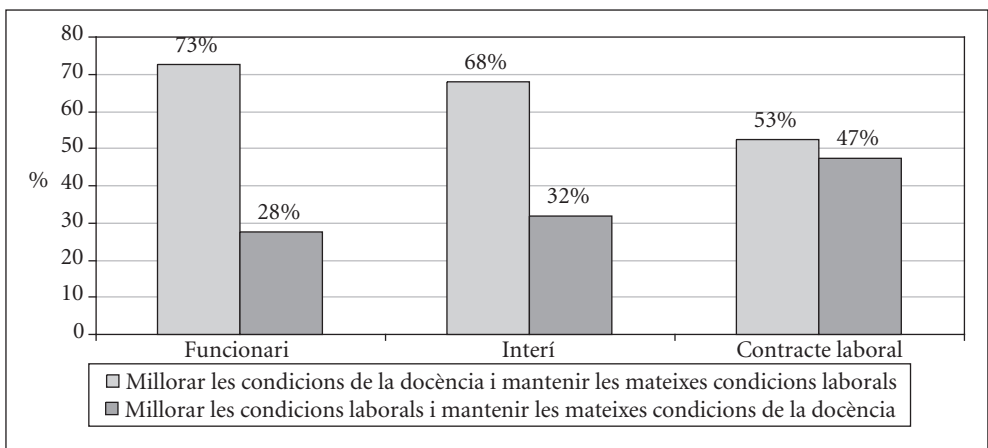
Opció preferida pel professorat en relació amb les seves condicions de docència i laborals



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Gràfic 9.

Opció preferida pel professorat en relació amb les seves condicions de docència i laborals, segons la relació laboral

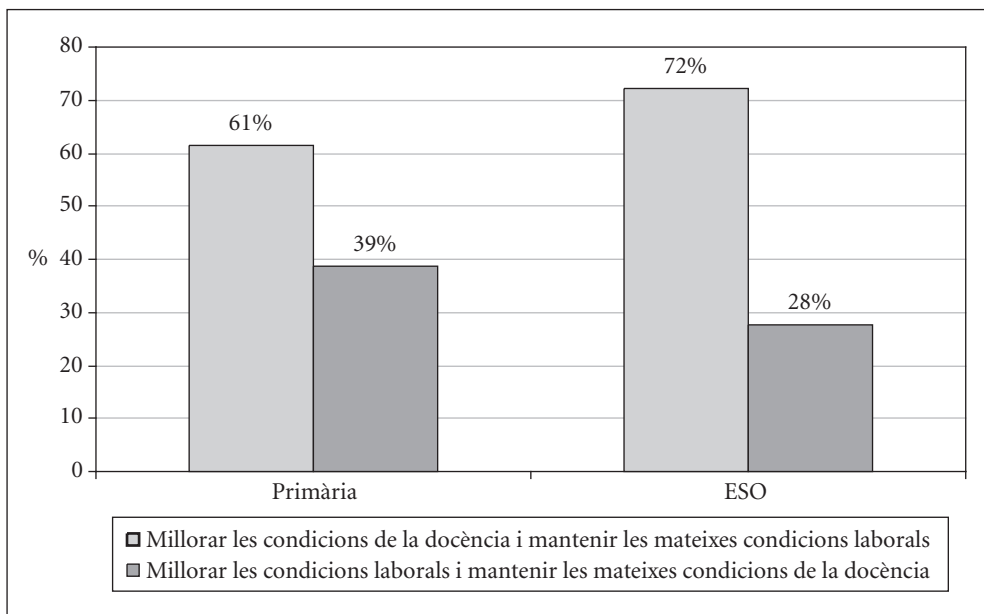


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Pel que fa a quina és la percepció del professorat sobre aquest fet segons el nivell educatiu que imparteixen, els professors de l'ESO són més favorables a aquesta idea que els de primària, segons mostra el gràfic 10.

Gràfic 10.

Opció preferida pel professorat en relació amb les seves condicions de docència i laborals, segons el nivell educatiu en què exerceixen



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

10 La percepció dels docents

La valoració de la professió docent ha estat un tema àmpliament abordat en els darrers anys i segueix sent encara ara un dels capítols ineludibles en tractar de la situació del professorat. Les demandes i exigències contínues que els fa la societat, la satisfacció dels docents amb la seva situació professional juntament amb la seva professionalització i la percepció social sobre el professorat, són els eixos a l'entorn dels quals abunden els informes internacionals i nacionals, la literatura i la investigació pedagògiques, l'atenció de les administracions i els debats sobre polítiques educatives, i la diversitat de fòrums i mitjans de comunicació. En definitiva, és una de les professions que es troba constantment exposada a judicis i valoracions externes. Fins a quin punt tot plegat afecta o altera la pròpia percepció de la professió és una qüestió que queda, un cop més, oberta a judici.

EXIGÈNCIES AL PROFESSORAT

Les àmplies demandes assignades a la condició docent són gairebé inabastables. Inclouen des de la seva caracterització amb atributs, interessos, talents i actituds personals —sobre els quals ha planat sempre la idea de vocació— fins a plantejaments de professionalització. Progressivament s'ha anat demandant un tipus de docent determinat, amb els seus coneixements i les seves adhesions, tasques, capacitats i, més subtilment, fins i tot els valors i les vivències de la professió.

Fruit dels canvis experimentats en els últims anys per la societat i pel mateix sistema educatiu (canvis que han influït tant en els centres docents, com en l'alumnat, en les famílies i en l'actitud d'uns i altres davant l'ensenyament), són moltes les demandes que afecten de forma directa el treball del professorat, que ha vist modificades en part les seves tasques i que s'ha vist obligat a abordar-les amb unes habilitats i competències professionals més àmplies (Perrenoud, 2004).

L'heterogeneïtat de l'alumnat, de procedències i contextos socials diferents, amb cultures, interessos, capacitats, habilitats i expectatives diferents, obliga el professorat a afrontar una acció educativa cada vegada més diversificada i amb una exigència més gran d'individualització, a la vegada que requereix més necessitats de cooperació, projectes docents compartits i treball en equip de professionals de diferent formació.

També ha canviat la relació entre els adults i els joves en l'àmbit social, familiar i escolar. El professor ha estat, tradicionalment, el transmissor de coneixements específics de la seva matèria, amb autoritat reconeguda i insubstituïble per proporcionar ensenyament als alumnes, funció en què trobava respecte i valoració (MEC, 2004). Avui han sorgit en els centres educatius models de relació més complexos i participatius, així com nous tipus de conflictes, tant entre els alumnes com entre aquests i els representats del sistema i la societat, que són els professors. La relació entre joves i adults basada en la participació exigeix comunicació i explicació, i la resolució de conflictes requereix dels professors noves habilitats i una nova manera d'exercir l'autoritat.

Així doncs, en definitiva, al docent li arriben demandes procedents de diferents àmbits; d'una banda es reclama el factor humà del docent; les seves condicions personals i professionals són valorades com un element de qualitat educativa, entenent-la com una qüestió estretament lligada a la qualitat personal del docent (Consell Escolar de Catalunya, 2002a i b). És a dir, un professor o professora que tingui un missatge a oferir, que estimi la cultura, que tingui i practiqui uns valors i que vulgui transmetre'ls, que sigui una persona amb desig de servir a la comunitat, que sigui capaç de fer que els seus alumnes entenguin millor el món, que es plantegi la seva evolució personal..., farà una educació i un ensenyament de qualitat. D'altra banda, se li exigeixen els requeriments propis dels àmbits de coneixement que el professor ha de conèixer i dominar:

disciplines i àrees, aprenentatge i desenvolupament dels estudiants, currículum, cursos o matèries, organització escolar, política i sociologia...

Tot plegat, si analitzem el que es diu i el que s'escriu (oficialment i acadèmica), trobem un "supermestre" o una "supermestra" amb grans dificultats per aconseguir dominar aquestes competències en la realitat de l'educació actual (Imbernón, 2006a; Montero, 2006): mediador més que instructor, coneixedor disciplinari, educador amb pensament crític, proposador de valors, capaç de resoldre conflictes, treballador amb la comunitat, coneixedor de l'entorn, coneixedor del viure diari, capaç de reflexionar i avaluar la seva acció docent i els resultats, de treballar en grup amb altres professors, d'implicar-se en el govern i la direcció dels centres i d'identificar-se amb els seus valors institucionals, de treballar amb les famílies amb altres agents de l'entorn social... I si, a més, cal que sigui una professió compromesa amb el canvi social, es demana al professor que no sigui un reproductor acrític de la ideologia social imperant sinó que sigui capaç d'educar en i per a un nou ordre social. Certament tot això deu resultar necessari per dur a terme una bona tasca docent, però malgrat tot, les circumstàncies institucionals no afavoreixen el desenvolupament d'aquestes competències.

Així doncs, d'una banda l'elevació de les demandes i expectatives dipositades en aquesta professió i, de l'altra, la incidència que tenen sobre l'exercici de la seva professió els canvis profunds que estan tenint lloc dins i fora de les escoles (la pèrdua de recolzament social, en alguns casos fins i tot de l'Administració, la poca participació de les famílies, etc.) són condicions suficients perquè es parli de "malestar docent" (Esteve, 2001; Tedesco, 2005; Bolívar Botía, 2004) i perquè s'estengui un debat generalitzat en diferents àmbits que posa de manifest una preocupació per la satisfacció dels professionals amb el desenvolupament de la seva tasca.

Tots els capítols anteriors comparteixen la característica d'haver estat basats en dades empíriques procedents de comparacions. Una de les limitacions de les dades disponibles és que no n'hi ha que permetin parlar de com valoren els docents la seva professió i com veuen el futur de l'ensenyament. Per tal de suplir aquesta deficiència, bona part de l'enquesta sobre la satisfacció laboral del professorat de Catalunya de la Fundació Jaume Bofill es va destinar a prendre el pols dels docents a través d'un seguit

de preguntes que han permès elaborar sis índexs diferents pel que fa a la satisfacció amb les condicions presents i dos més pel que fa al futur. Els resultats són els que es presenten tot seguit.

LA SATISFACCIÓ

Hi ha coincidència en diferents estudis publicats sobre el fet que la satisfacció professional dels docents és bona (OCDE, 2003; EURYDICE, 2004a i b; Marchesi i Pérez, 2004). Segons l'informe de l'OCDE (2003), hi ha una clara coincidència en la sensació de satisfacció general entre els professionals del sector per l'elecció professional realitzada. Consideren que és una professió que aporta un alt grau d'autonomia i de connexió amb l'entorn més pròxim i, per tant, l'autovaloració de la seva funció social és alta i es consideren importants. L'informe de Marchesi i Pérez mostra que un 92,4% del professorat enquestat es mostra satisfet amb el fet de ser professor. Ara bé, quan en el mateix estudi se'ls demana sobre la satisfacció amb les condicions laborals, el percentatge que hi està d'acord es redueix al 41%. Per tant, cal ser cauts en la interpretació d'aquestes valoracions i tenir en compte que quan es parla de satisfacció, els resultats poden quedar matisats pels factors considerats.

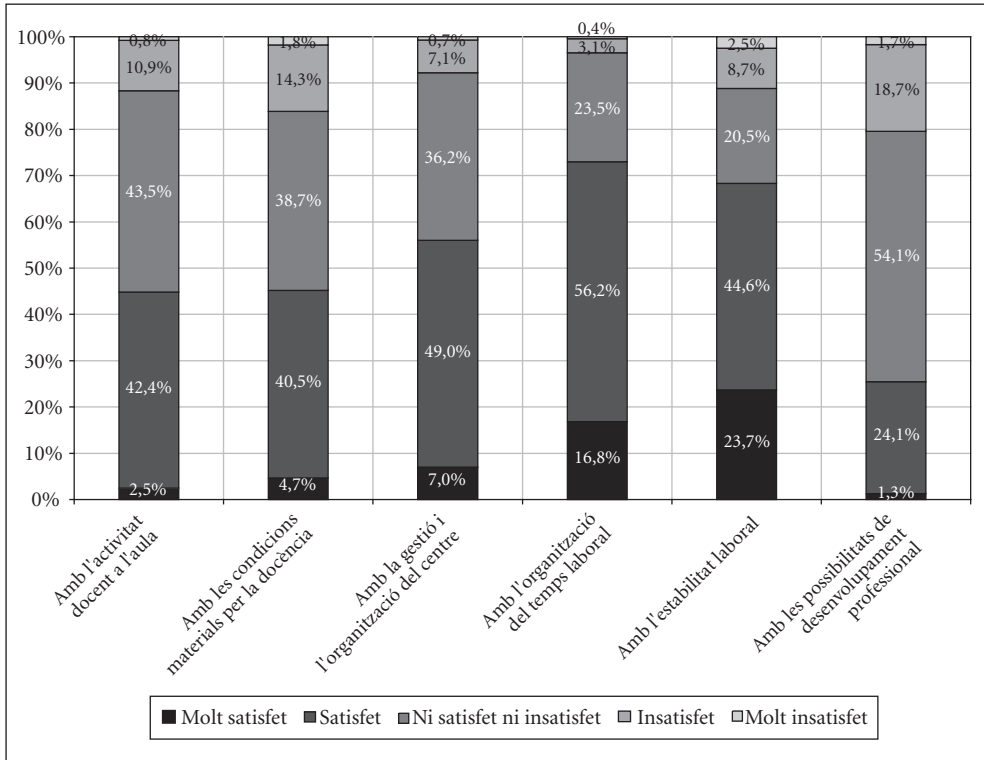
En l'enquesta de la Fundació Jaume Bofill s'ha intentat esbrinar i acotar de què es parla quan es parla de satisfacció, de manera que els sis índexs creats per mesurar la satisfacció dels docents fan referència, en termes generals, als sis àmbits següents:

- l'activitat docent a l'aula,
- la gestió i l'organització del centre,
- les condicions materials per a la docència,
- l'estabilitat laboral,
- l'organització del temps laboral, i
- les possibilitats de desenvolupament professional.

El gràfic 1 dona idea de quina és la satisfacció obtinguda en cadascun d'aquests índexs.

Gràfic 1.

Índexs de satisfacció del professorat



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

En una ordenació dels factors de nivell de satisfacció de major a menor, els resultats serien els següents:

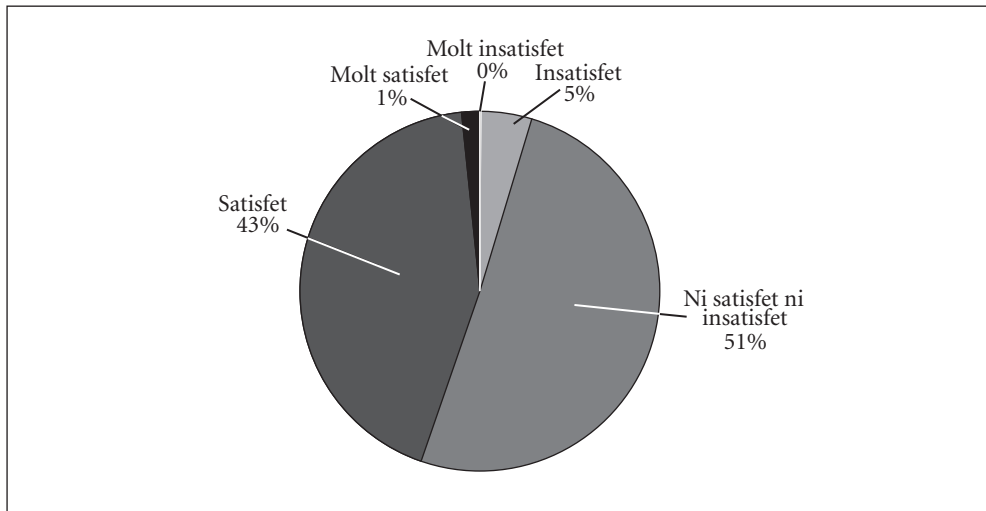
- L'organització del temps laboral (horari, calendari, sistema de permisos, llicències i excedències) és l'aspecte més ben valorat (el 73% n'estan satisfets o molt satisfets).
- El segon factor més ben valorat es el referit a l'estabilitat laboral (el 68,3% del professorat n'està satisfet o molt satisfet).

- En tercer terme, encara és majoria el professorat que valora positivament els aspectes vinculats a l'organització i el funcionament del centre (el 56% n'estan satisfets o molt satisfets).
- La valoració de les condicions per a la docència se situa en quarta posició. Pràcticament la meitat del professorat (45,2%) n'està satisfet o molt satisfet.
- En cinquè terme i en un nivell semblant de valoració, trobem la satisfacció amb el desenvolupament de l'activitat docent a l'aula. El 44,9% del professorat n'està satisfet o molt satisfet.
- Però allò que el professorat valora pitjor, a una distància clara dels aspectes anteriors, són les possibilitats que troba per al seu desenvolupament professional. Només una quarta part del professorat (25,4%) n'estan contents, i la majoria opten per la indiferència.

Inversament, en termes d'insatisfacció, és clar que els dos elements que més en generen són, per aquest ordre, les possibilitats de desenvolupament professional (un 20% es declara insatisfet o molt insatisfet) i les condicions materials per a la docència (un 16% d'insatisfets). L'aspecte que, de bon tros, genera menys insatisfacció és l'organització del temps laboral (3,5% d'insatisfacció).

D'altra banda, el gràfic 1 també és explícit sobre com la satisfacció en aquests sis aspectes és pràcticament idèntica. En tots sis casos, el percentatge de professors molt insatisfets no arriba mai al 2% i els que es declaren insatisfets representen com a màxim un 18% addicional. Aquesta visió, però, es pot precisar encara més si s'analitzen els valors mitjans en les valoracions emeses per cada professor enquestat, tal i com mostra el gràfic 2.

Si alguna cosa es pot concloure, doncs, d'aquesta impressió general és que cal desterrar completament la imatge d'un professorat majoritàriament insatisfet. I que, ans al contrari, existeix més aviat una percepció que es mou entre la indiferència i una relativa satisfacció. En efecte, el percentatge de professorat que es declara molt insatisfet de forma consistent en els sis índexs és d'un 0,1% i el que es declara insatisfet, també de forma constant en els sis índexs, és d'un 5%. Així doncs, la tònica general que es retroba al llarg de totes les valoracions que segueixen a continuació, és la del gruix del profes-

Gràfic 2.**Satisfacció mitjana del professorat**

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

sorot repartit en dues categories dominants: d'una banda, els qui estan satisfets, cosa que succeeix aproximadament a un 43% del professorat (44% si es considera també els qui estan molt satisfets) i, d'altra banda, els que no estan ni satisfets ni insatisfets, que venen a representar el 51% del total. Això permet de concloure que el gruix del professorat es troba en una situació central de satisfacció-indiferència, que per a alguns és indiferència i per a d'altres satisfacció. Per aquesta raó, si es donés una nota mitjana a la satisfacció global del professorat (en una escala d'1 a 5¹), seria, exactament, 3,5, que és precisament la que indica una posició intermèdia entre el 3 (ni satisfet ni insatisfet) i el 4 (satisfet). Aquest és el valor de la mesura central que més repetidament es dona en tots els aspectes analitzats, com es veurà més endavant.

.....
 1. En el context d'aquesta escala es considera que la indiferència se situa entre 2,6 i 3,5, atès que 3 és el punt central de l'escala; per damunt d'aquest interval es parlarà de valoracions positives i per sota, de negatives.

Adicionalment, una altra dada que pot donar idea de la satisfacció del professorat català és l'obtinguda a partir de la pregunta de si en els darrers dos cursos s'ha plantejat seriosament deixar d'exercir com a docent. El 80% dels enquestats respon que no, mentre que el 20% que sí que s'ho ha plantejat, quan se'ls demana quina és la raó principal per la qual no ho han deixat, respon de manera molt repartida; un 37% per raons d'estabilitat econòmica, un 31% perquè no té una altra alternativa professional i un 31% perquè no s'ha acabat de decidir. Igualment, per edat, el professorat que es troba a la franja d'entre els quaranta i els quaranta-nou anys és qui més s'ha plantejat deixar la tasca de docent i qui té més temps d'antiguitat en la docència, de deu a dinou anys i de vint a vint-i-nou anys.

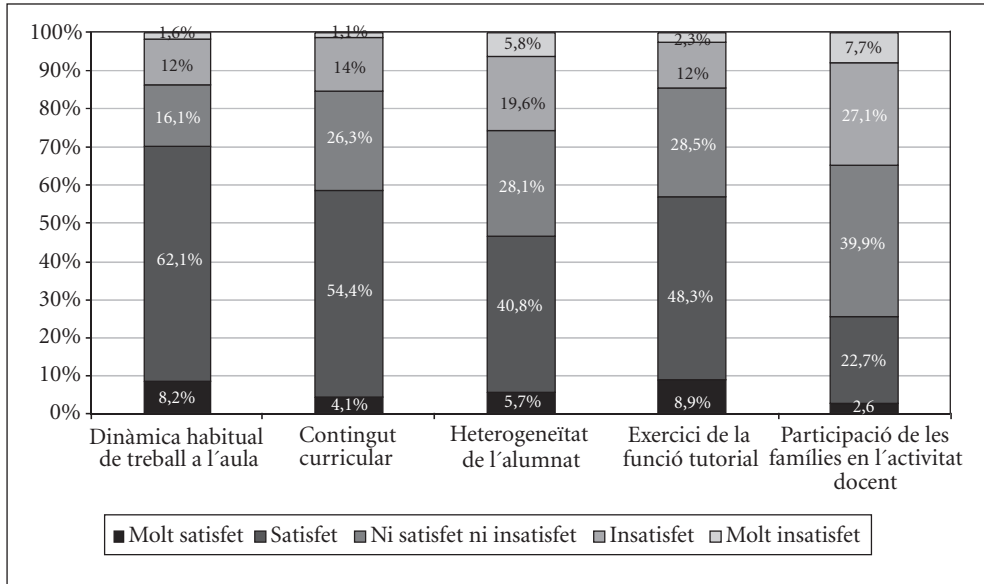
Cal, però, aprofundir més en cadascun dels índexs per arribar a tenir una imatge més precisa, cosa que es fa seguidament.

Satisfacció amb l'activitat docent a l'aula

El primer índex dissenyat correspon a la satisfacció amb l'activitat docent, és a dir, tot allò que fa referència pròpiament al desenvolupament de la docència en el marc específic de l'aula. S'hi inclouen els aspectes següents:

- el currículum,
- la dinàmica habitual de treball a l'aula,
- l'exercici de la funció de tutoria,
- l'heterogeneïtat dels alumnes, i
- la participació de les famílies en l'activitat docent.

Els resultats obtinguts situen la valoració d'aquestes condicions en l'equivalent a una certa indiferència (3,3). Però una anàlisi més detallada mostra que hi ha diferències fonamentals en la valoració de cadascun d'aquests aspectes. Així, per exemple, l'element més ben valorat és la dinàmica de treball a l'aula (3,6) i els dos més mal valorats són l'heterogeneïtat dels alumnes (3,2) i la participació de les famílies (2,8) i és aquest darrer l'aspecte el que rep, en conjunt, una valoració més negativa. El gràfic 3 següent n'ofereix més detalls:

Gràfic 3.**Satisfacció amb l'activitat docent a l'aula**

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

La dinàmica habitual de treball a l'aula és, de bon tros, l'aspecte més ben valorat, atès que el 70% del professorat diu que n'està satisfet o molt satisfet. En l'altre extrem hi ha la participació de les famílies en l'activitat docent, on l'opció preferida pel professorat demostra una certa ambivalència (el 40% no n'està ni satisfet ni insatisfet). Dels altres tres aspectes que modulen la qualitat de la feina docent, tant el contingut curricular com l'exercici de la funció tutorial són valorats també per una majoria del professorat com a satisfactoris (pels volts del 55%); l'heterogeneïtat de l'alumnat rep igualment una valoració majoritàriament satisfactòria, però un 10% inferior a la d'aquests dos altres elements.

Satisfacció amb les condicions materials per a la docència

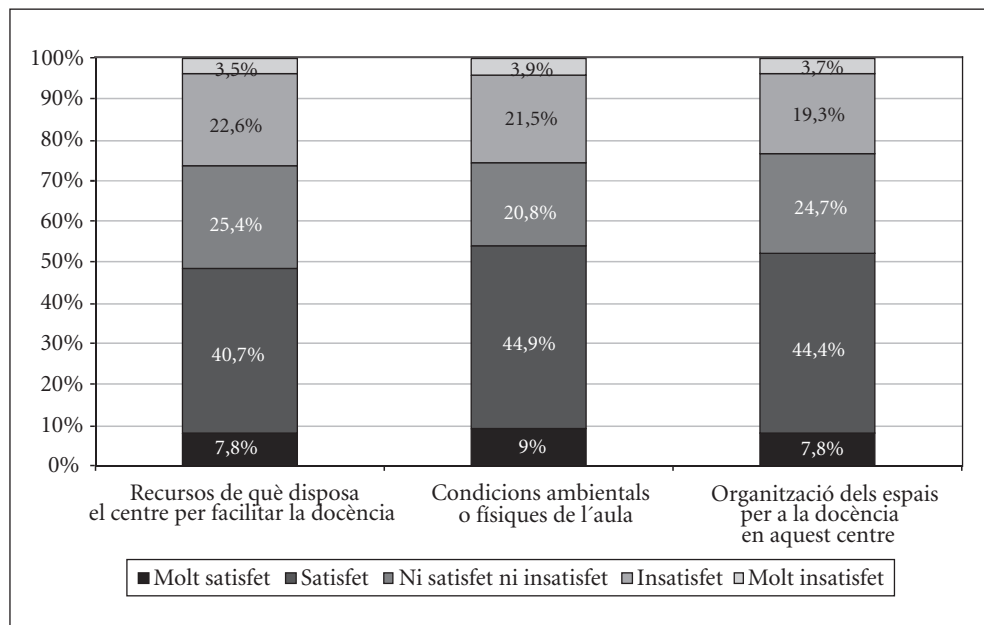
Les condicions materials inclouen, segons les preguntes de l'enquesta, els aspectes relacionats amb:

- l'organització dels espais per a la docència en el centre,
- les condicions ambientals i físiques de les aules, i, finalment,
- els recursos de què disposa el centre per facilitar la docència.

La valoració global és d'un 3,3 i en la pràctica s'atorga la mateixa satisfacció a cadascun d'aquests tres aspectes. El gràfic 4 ofereix el detall de les diferents opcions.

Gràfic 4.

Satisfacció amb les condicions materials per a la docència



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

En efecte, la tendència majoritària és la satisfacció amb aquests tres elements, atès que sumant els qui n'estan satisfets o molt satisfets s'obté sempre un percentatge pels volts del 50% del total del professorat. L'element que és menys ben valorat és el dels recursos de què disposa el centre per facilitar la docència, però la diferència és gairebé imperceptible.

Satisfacció amb la gestió i l'organització

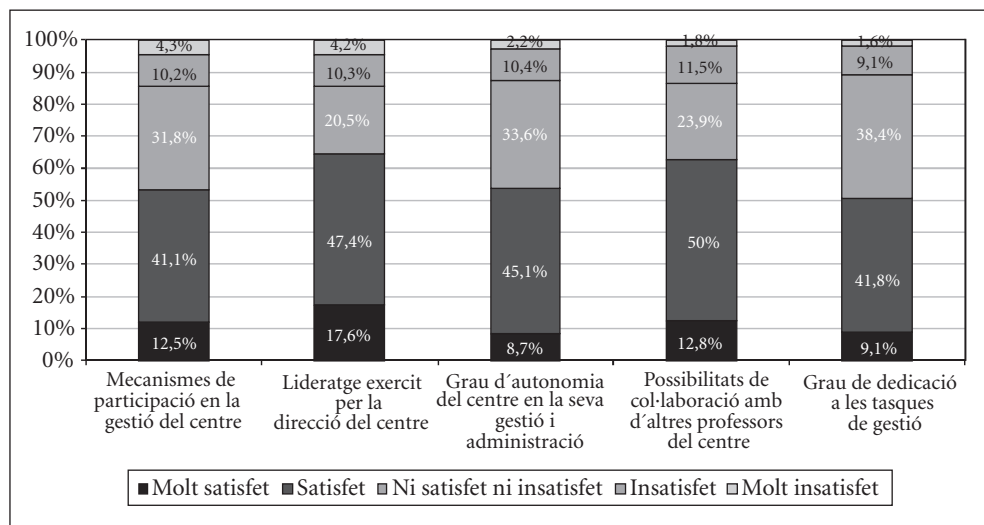
En canvi, quan es tracta d'avaluar la satisfacció amb la gestió i l'organització del centre, la valoració esdevé més positiva (3,5 sobre 5), però encara dins del límit de la indiferència. De tot això se'n pot desprendre, sens dubte, la recomanació d'actuar amb molta prudència en matèria de canvis radicals en relació amb aquests aspectes. En aquest domini s'hi incorporen les variables següents:

- el lideratge exercit per la direcció del centre,
- els mecanismes de participació en la gestió del centre,
- la pròpia dedicació a les tasques de gestió al centre,
- el grau d'autonomia del centre en la seva gestió i administració, i
- les possibilitats de cooperar amb altres professors del centre.

De tots aquests aspectes, n'hi ha dos que obtenen, finalment, una valoració positiva, tot i que en el límit (3,6). Es tracta de la satisfacció amb el lideratge exercit per la direcció i amb les possibilitats de col·laboració amb els altres professors dels centres. Els altres tres aspectes són valorats per igual, de nou amb una certa indiferència (3,4). El gràfic 5 en mostra el detall.

Vist des de la perspectiva de les opcions majoritàries, sembla clar que, tal i com s'ha dit, les que generen més satisfacció són el lideratge exercit per la direcció (65%) i les possibilitats de col·laboració amb la resta de professorat del centre (63%), però també els altres tres aspectes són majoritàriament objecte de satisfacció, en els tres casos amb un mínim d'un 50% del professorat que n'està satisfet o bé molt satisfet.

Gràfic 5. Satisfacció amb la gestió i l'organització



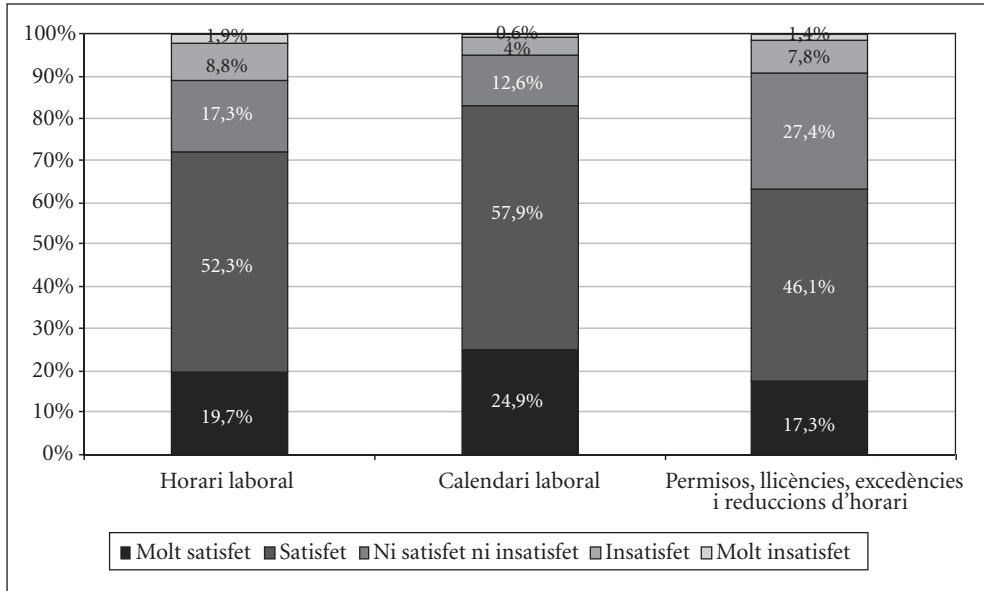
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Satisfacció amb l'organització del temps laboral

Pel que fa a la satisfacció amb l'organització del temps laboral s'hi inclouen tres aspectes:

- el calendari laboral,
- els horaris de treball, i
- la possibilitat d'obtenir permisos, llicències, excedències i reduccions d'horari.

Tots tres elements obtenen una valoració obertament positiva (4, 3,8 i 3,7 respectivament), de manera que es troben en la llista dels ben pocs en què això succeeix. El gràfic 6 en mostra el detall, comparant els percentatges de satisfacció i insatisfacció de cadascun dels elements.

Gràfic 6.**Satisfacció amb l'organització del temps laboral**

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Al gràfic 6 es pot veure que més d'un 83% del professorat està satisfet o molt satisfet amb l'horari, al costat d'un 72% que ho està amb els horaris. El percentatge de satisfacció baixa una mica quan es tracta de la possibilitat d'obtenir permisos, llicències, excedències i reduccions d'horari, que s'estableix pels volts d'un 63%. Vist inversament, els percentatges d'insatisfacció amb prou feines arriben al 10% del professorat. En conjunt, doncs, la valoració que rep l'organització del temps laboral és una de les més altes de tots els índexs, conjuntament amb la que es fa de l'estabilitat laboral, amb una mitjana de 3,8.

Satisfacció amb l'estabilitat laboral

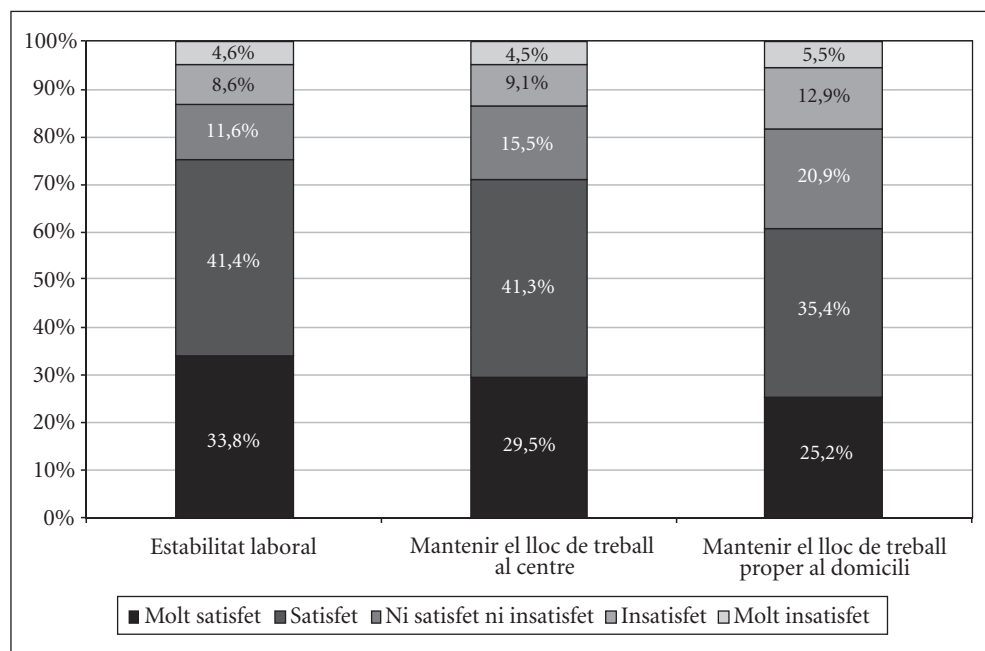
En el cas de la valoració de la satisfacció amb l'estabilitat laboral també hi havia tres aspectes a considerar:

- les possibilitats de mantenir el lloc de treball al centre;
- l'estabilitat laboral, considerada globalment, i
- la possibilitat de mantenir el lloc de treball en un àmbit territorial proper al domicili.

En aquest cas, la situació és pràcticament equivalent a l'anterior i tots els aspectes reben una valoració positiva (compresa entre 3,6 i 3,9). Per tant, és l'altre element, conjunta-

Gràfic 7.

Satisfacció amb l'estabilitat laboral



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

ment amb la satisfacció del temps laboral, on hi ha una satisfacció generalitzada entre el professorat (mitjana de 3,8). El gràfic 7 en mostra el detall.

Al gràfic es pot veure que l'element que genera més satisfacció és l'estabilitat laboral (75% entre satisfets i molt satisfets) conjuntament amb la possibilitat de mantenir el lloc de treball al centre (71%). El grau de satisfacció és inferior en el cas de la possibilitat de mantenir el lloc de treball en un àmbit territorial proper al domicili (61%) i és lògic que sigui així perquè aquesta és una via possible només per a una part del professorat que treballa en la xarxa pública.

Satisfacció amb les possibilitats de desenvolupament professional

La situació és ben diferent en el cas del desenvolupament professional atès que de tots els índexs és, en termes generals, aquell en què s'expressa una satisfacció més baixa, tot i que sempre dins dels marges atribuïts a la indiferència (3 sobre 5). Concretament, els aspectes inclosos són:

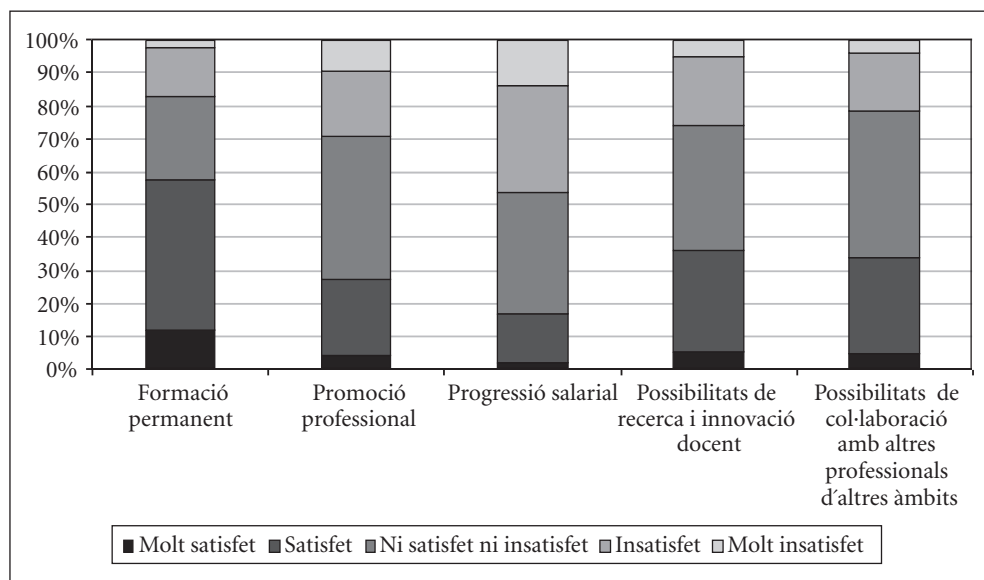
- les possibilitats de promoció professional,
- les possibilitats de progressió salarial,
- les possibilitats de formació permanent,
- les possibilitats de cooperació amb professionals d'altres àmbits, i, finalment,
- les oportunitats per a la recerca i la innovació docent.

De tots aquests elements, el que genera més satisfacció és el de la formació permanent (3,5) i els dos que reben una valoració més baixa són la progressió salarial (2,6) i la promoció professional (2,9), la qual cosa és perfectament consistent amb les dades que ja s'han presentat en tractar ambdues qüestions des d'una perspectiva comparativa. Novament, el gràfic 8 en presenta una imatge més detallada.

El detall del gràfic és especialment interessant perquè demostra que l'únic aspecte que és majoritàriament objecte de satisfacció són les possibilitats de formació permanent

Gràfic 8.

Satisfacció amb les possibilitats de desenvolupament professional



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

(57%), de la mateixa manera que la progressió salarial és l'únic que majoritàriament genera insatisfacció (47%). La resta dels aspectes estan marcats per una tònica d'indiferència, que és, en tots tres casos, l'opció majoritària (propera al 40%).

Recopilació: el que dóna més i menys satisfacció al professorat

Arribats en aquest punt, resulta útil demanar-se, de tots els aspectes analitzats, quins són els que generen més satisfacció i quins menys. A l'inici d'aquest capítol s'han presentat els resultats obtinguts per als sis índexs; ara, aquestes dades es completen tot seguit amb una valoració transversal dels diversos elements, tal i com els presenten les taules següents.

Taula 1.

Aspectes que són considerats molt satisfactoris per un percentatge més alt del professorat

	Molt satisfets
Estabilitat laboral	33,8%
Mantenir el lloc de treball al centre	29,5%
Mantenir el lloc de treball proper al domicili	25,2%
Calendari laboral	24,9%
Horaris	19,7%

Nota: La taula inclou només els aspectes que són considerats molt satisfactoris per un mínim d'un 20% del professorat.

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

No hi ha cap mena de dubte que els aspectes més ben valorats són aquells que fan la tasca docent més atractiva en termes laborals per comparació amb la majoria d'altres feines: concretament, l'estabilitat laboral, en el sentit més ampli del terme, el calendari i els horaris. Aquesta és una dada especialment significativa perquè indica que altres possibles incentius, com ara el contingut estricte de la feina (expressat amb l'actuació professional a l'aula, per exemple) o la remuneració, en són absents. Si aquesta taula es completa amb una altra que mostra els aspectes que, en conjunt, són objecte de satisfacció (comptant els professors que se'n declaren satisfets o molt satisfets), els resultats no varien excessivament, tot i que hi ha alguns canvis.

Taula 2.

Aspectes que generen més satisfacció entre el professorat

	Satisfets o molt satisfets
Calendari laboral	82,8%
Estabilitat laboral	75,2%
Horaris	72%
Mantenir el lloc de treball al centre	70,8%
Dinàmica habitual de treball a l'aula	70,2%

Nota: La taula inclou només els aspectes que són considerats, en conjunt, satisfactoris o molt satisfactoris per un mínim d'un 70% del professorat.

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Si es considera el volum global de satisfets, d'una banda canvia l'ordenació dels elements i, de l'altra, hi apareix un element que abans no sortia, la dinàmica habitual de treball a l'aula. Bo i així, és molt significatiu que els aspectes relacionats amb el calendari, els horaris i l'estabilitat siguin els que més satisfacció generen, per damunt —com ja s'ha dit— de la satisfacció amb altres aspectes relacionats més intrínsecament amb la feina docent.

Per completar aquesta imatge es pot aplicar la mateixa perspectiva als aspectes que generen més insatisfacció i que són els que mostra la taula 3 següent.

Taula 3.

Aspectes que són considerats molt insatisfactoris per un percentatge més alt del professorat

	Molt insatisfets
Progressió salarial	13,9%
Promoció professional	9,6%
Participació de les famílies en l'activitat docent	7,7%
Heterogeneïtat de l'alumnat	5,8%
Mantenir el lloc de treball proper al domicili	5,5%
Possibilitats de recerca i innovació educativa	5%

Nota: La taula inclou només els aspectes que són considerats molt insatisfactoris per un mínim d'un 5% del professorat.

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Apareixen aquí tres tipus diferents d'elements. En primer lloc, els relacionats amb la carrera professional (progressió salarial i promoció), que són els que conciten més insatisfacció. En segon lloc, els relacionats amb les característiques de la població amb què es treballa, expressades en termes d'heterogeneïtat de l'alumnat i d'absència de participació de les famílies en la tasca docent. Finalment, hi ha la qüestió del manteniment del lloc de treball proper al domicili que és molt probable que afecti una categoria concreta de professors, els afectats per la llunyania entre el domicili i la destinació. La taula 4 i última, presenta complementàriament els aspectes que, en conjunt, generen un volum més alt d'insatisfacció entre el professorat.

Taula 4.**Aspectes que generen més insatisfacció entre el professorat**

	Insatisfets o molt insatisfets
Progressió salarial	46,5%
Participació de les famílies en l'activitat docent	34,8%
Promoció professional	29,3%
Recursos de què disposa el centre per facilitar la docència	26,1%
Possibilitats de recerca i innovació educativa	25,8%
Heterogeneïtat de l'alumnat	25,4%
Condicions ambientals o físiques a l'aula	25,4%

Nota: La taula inclou només els aspectes que són considerats, en conjunt, insatisfactoris o molt insatisfactoris per un mínim d'un 25% del professorat.

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Hi ha alguns canvis interessants que convé destacar. En primer lloc, apareixen nous elements relacionats amb els recursos materials i les condicions de les aules que no sortien abans. En segon lloc, tot i que les qüestions relacionades amb la progressió salarial i la promoció professional continuen figurant molt amunt en l'escala d'insatisfacció, enmig de les dues hi apareix la participació de les famílies que esdevé, ara, el segon punt que genera més insatisfacció. Finalment, tant la qüestió de l'heterogeneïtat de l'alumnat com les possibilitats de recerca i innovació es mantenen dins de la llista.

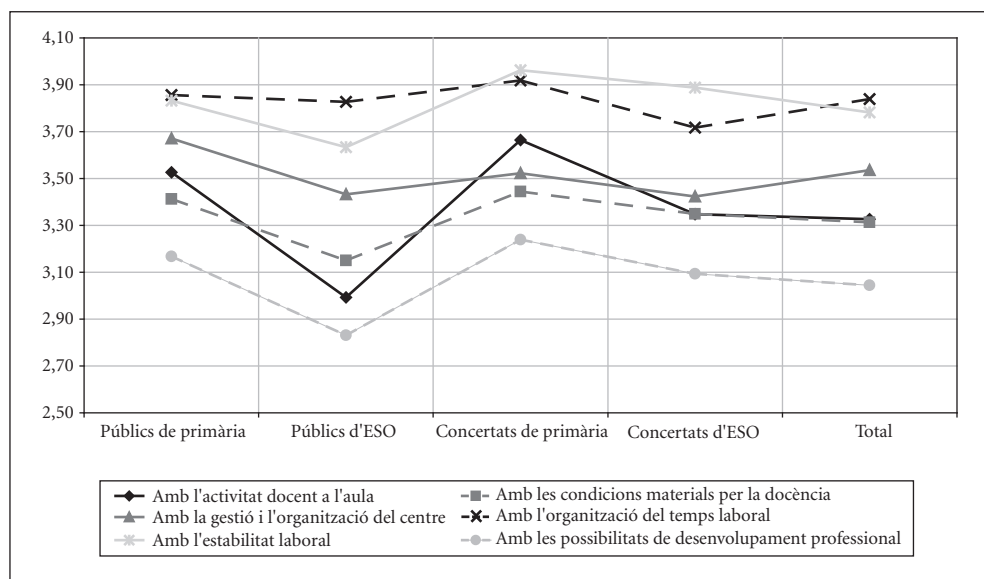
En resum, què ens diuen aquestes taules sobre la professió? Fonamentalment dues coses: la primera que els aspectes que conciten més satisfacció són aquells que configuren les condicions temporals de prestació de la feina (calendari i horari) i la garantia d'estabilitat; i la segona, que els que més insatisfacció generen són els relacionats amb la manca d'incentius per al desenvolupament de la carrera docent, ja sigui en termes de promoció professional o de progressió salarial. A banda d'aquests dos elements que sobresurten, també és clar implícitament que els elements relacionats amb la docència a l'aula generen un cert nivell de satisfacció, però no pas tanta com les condicions laborals, i que, al mateix temps, hi ha dues forces que són reconegudes obertament com dificultadores de la feina docent: l'heterogeneïtat de l'alumnat i la participació de les famílies.

Diferencials de satisfacció

Una qüestió que és adient plantejar-se és si aquesta impressió és homogènia entre tot el professorat. El gràfic següent (gràfic 9) demostra, però, que els índexs de satisfacció varien segons el nivell i, igualment, segons el tipus de xarxa, si es pren com a indicador la mitjana dels sis índexs.

Gràfic 9.

Satisfacció general per nivell i xarxa

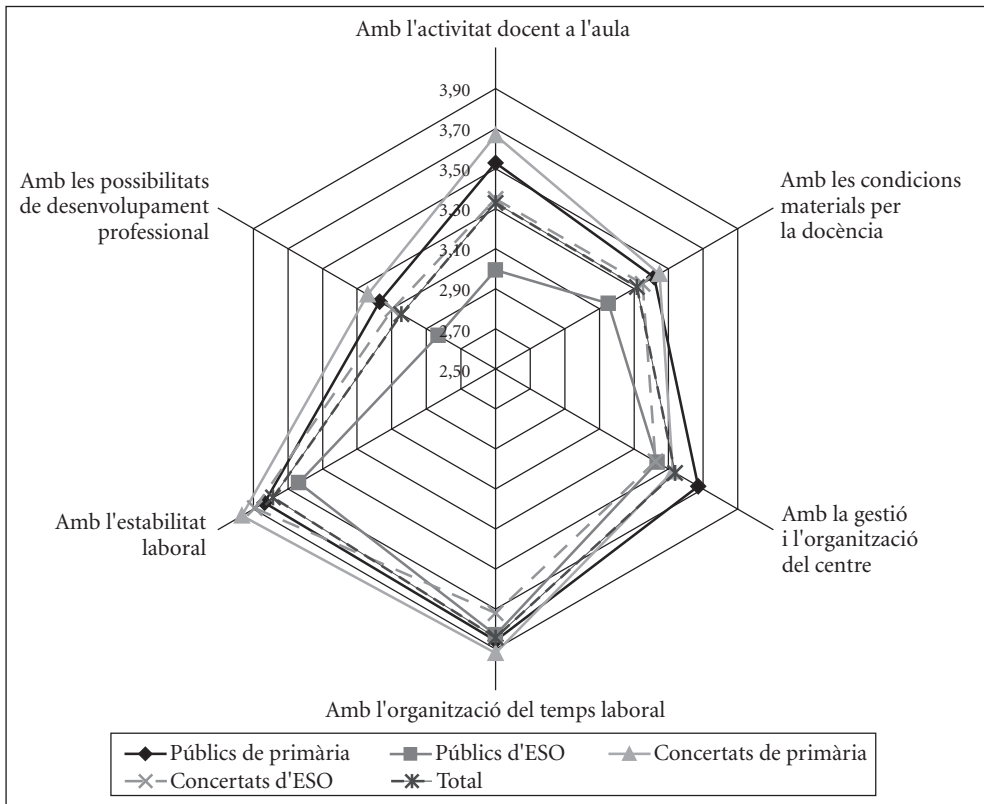


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

És fàcil veure que la satisfacció, expressada en una escala d'1 a 5, és sempre més baixa en el cas dels centres de secundària que en els de primària, i més a la xarxa pública que a la concertada. A hores d'ara no pot sorprendre ningú que les valoracions més baixes siguin les emeses per professors que treballen en centres públics de secundària, i que l'aspecte que consideren menys satisfactori sigui precisament el de l'activitat docent a l'aula. Però segurament és el primer cop que existeix una evidència empírica

tan clara a escala nacional sobre aquest diferencial de satisfacció, que segurament té força a veure amb la diferent composició de l'alumnat a les dues xarxes. El gràfic 10 n'ofereix una visió més detallada.

Gràfic 10.
Índexs de satisfacció per nivell i xarxa



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Al gràfic, la línia negra discontinua (la que assenyalava el total) marca els valors del conjunt del professorat de Catalunya, de manera que es fa fàcil veure els perfils resultants per comparació amb aquest. En aquest sentit, els trets més clars de cadascun dels grups són els següents:

- Als centres públics d'ESO el professorat té de tot una valoració més negativa que la resta excepte en allò relacionat amb l'organització del temps laboral, en què la valoració equival a la de la mitjana del país.
- Sembla que els centres concertats de primària representin l'altre extrem, atès que el seu professorat té, de tots els aspectes, una valoració més positiva que la mitjana del país, excepte pel que fa a la gestió i l'organització del centre, on coincideix també amb la mitjana nacional.
- Als centres públics de primària, el professorat presenta també una valoració més positiva que al conjunt del país, i molt notablement per damunt del de la secundària pública; en aquest sentit s'assembla molt a les valoracions que en fan els seus col·legues dels centres concertats de primària i són, de bon tros, els qui més satisfets estan amb la gestió i l'organització del centre.
- Finalment, el perfil que resulta dels centres concertats de secundària és ben diferent del dels seus homòlegs dels centres públics; en efecte, les seves valoracions tendeixen a ser molt més positives, però coincideixen amb ells en la valoració respecte de l'organització i gestió del centre (per sota de la mitjana nacional, però sens dubte per raons ben diferents) i més negativa que la d'ells pel que fa l'organització del temps laboral (per raons òbvies, relacionades amb el volum d'hores docents).

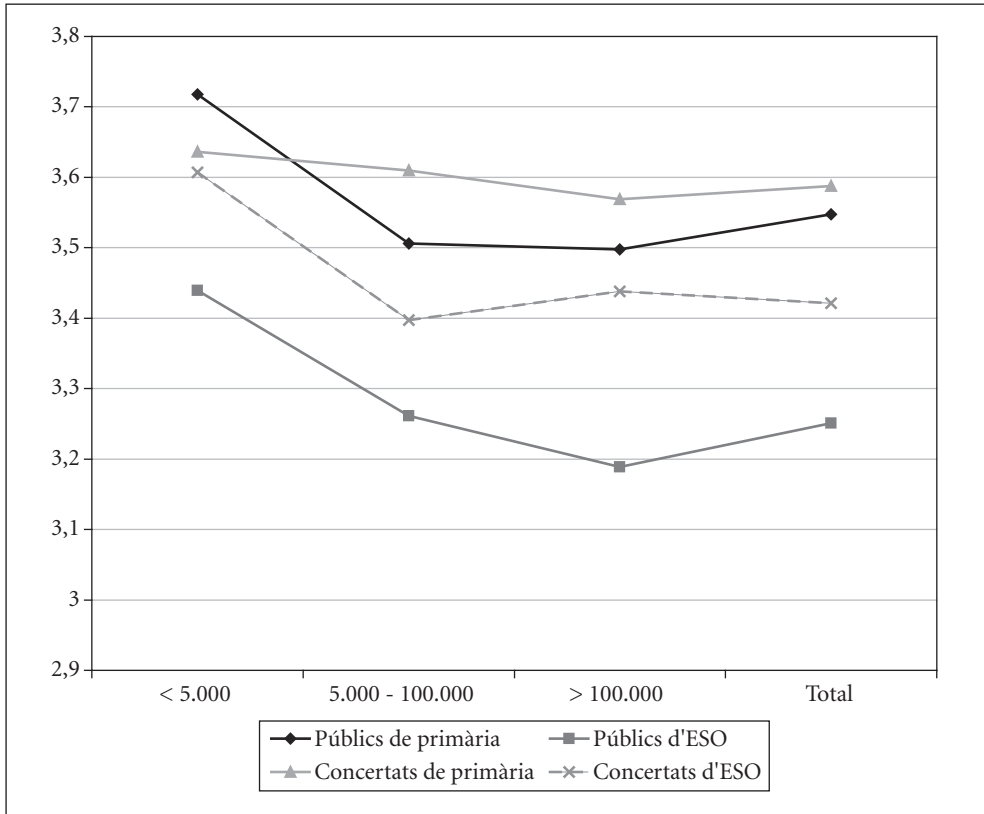
Finalment, l'anàlisi feta parant atenció a la ubicació del centre pel que fa a la grandària de població no permet observar gaires diferències en l'anàlisi dels factors de satisfacció. Tot i així, sembla que la satisfacció augmenta en els centres situats en poblacions de menys de cinc mil habitants o, el que és el mateix, disminueix generalment com més gran és la població on es treballa, tal i com es presenta en el gràfic 11.

En aquest cas, els professors dels centres públics de primària de poblacions petites són els que estan més satisfets amb les seves condicions de treball i, inversament, els que més insatisfets estan són els qui treballen en centres públics de secundària a les grans ciutats.

També es pot comprovar com el nivell de satisfacció disminueix lleugerament transcorreguts els primers cinc anys d'exercici i, després es recupera, tal i com mostra el gràfic 12.

Gràfic 11.

Satisfacció segons el nivell, la xarxa i la grandària de la població



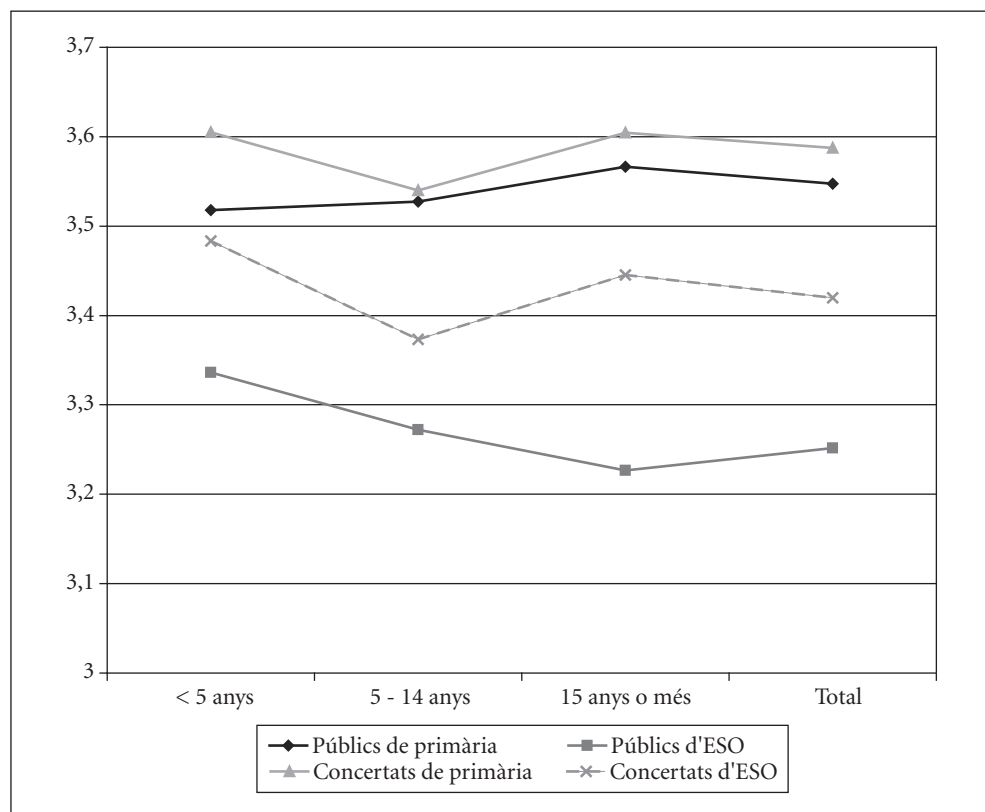
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

L'únic cas en què sembla que la satisfacció disminueix amb l'antiguitat és en els centres públics de secundària, en una situació que contrasta prou bé amb la dels seus homòlegs de primària, entre els quals la satisfacció augmenta lleugerament amb els anys.

La constant d'una més gran satisfacció en la xarxa concertada que en la pública es confirma igualment quan s'analitza aquesta satisfacció en funció del tipus de relació laboral que es manté amb el centre, tal i com es veu al gràfic 13.

Gràfic 12.

Satisfacció segons el nivell, la xarxa i l'antiguitat

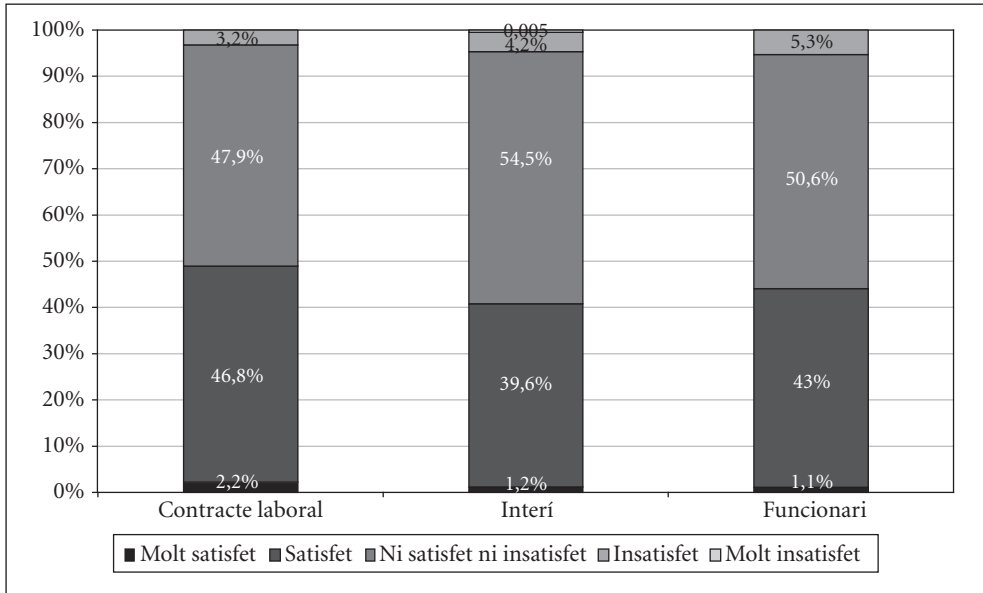


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

El percentatge de professors contractats que es declara satisfet és més alt que el dels funcionaris i encara més que el dels interins. Però no són pas els interins els qui tenen un percentatge més alt d'insatisfacció, sinó els funcionaris.

Gràfic 13.

Satisfacció segons la relació laboral amb el centre

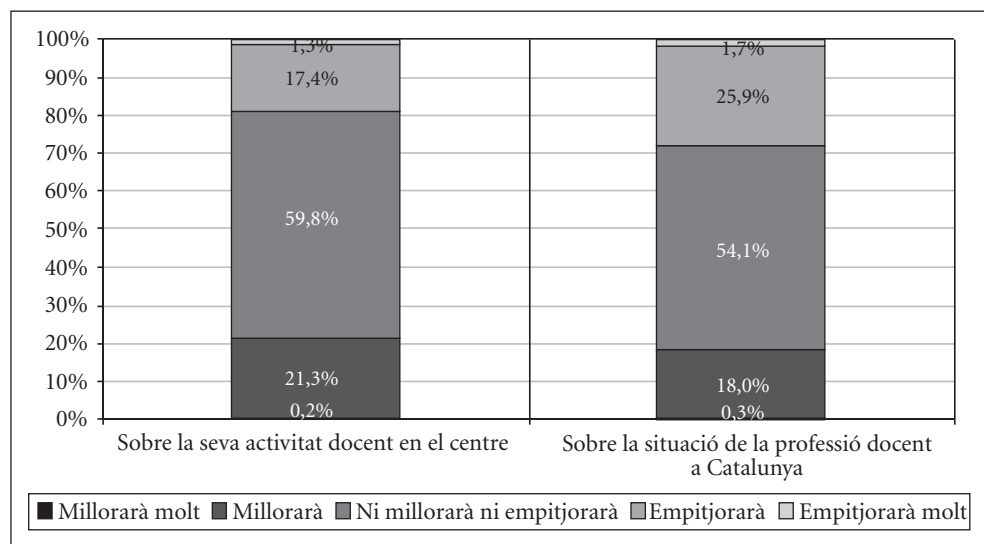


Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

EL PRESENT I EL FUTUR

L'enquesta també ha representat una bona oportunitat per mesurar les perspectives de futur que tenen els docents, tant a nivell personal com en termes més generals. De fet, les opinions expressades sobre el futur suposen una oportunitat magnífica per a la mesura indirecta de l'estat d'opinió del col·lectiu docent. A l'efecte, l'enquesta contemplava tot un seguit de preguntes adreçades, precisament, a esbrinar l'estat d'ànim del professorat i les esperances de futur que té.

La imatge global que en té el professorat de Catalunya és la que s'ofereix en el gràfic 14 següent.

Gràfic 14.**Perspectiva de futur del professorat**

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

No hi ha sorpreses tampoc en aquest sentit. La perspectiva de futur que té la majoria del professorat (entre el 55% i el 60%), tant a escala professional individual com a escala col·lectiva, es resumeix amb la continuïtat del *status quo*: les coses ni milloraran ni empitjoraran. Potser l'únic que és destacable és el fet que, quan es tracta d'avaluar la perspectiva de futur de la pròpia activitat docent al centre, la valoració és lleugerament més positiva o, més ben dit, menys negativa. Per tant, millors perspectives pel que fa a allò que depèn d'un mateix que no pas pel que fa al col·lectiu docent en general. En resum:

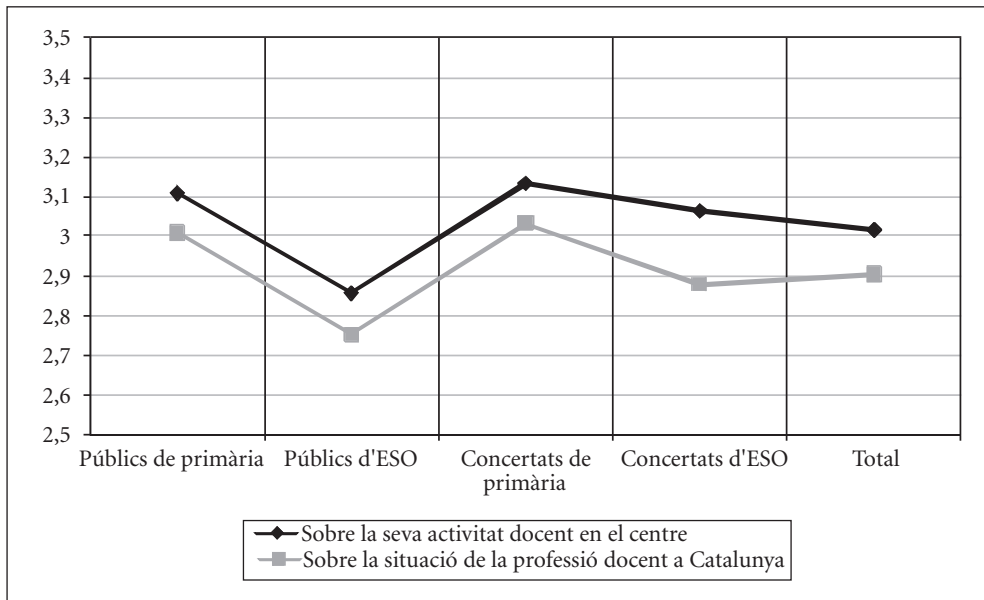
- No arriba a una quarta part (21,5%) el professorat que confia que la seva activitat docent en el seu centre millorarà o millorarà molt. La major part del professorat, dues tercers parts (59,8%) considera que, en aquest aspecte, la seva situació ni millorarà ni empitjorarà.

- La confiança en el futur de la professió docent a Catalunya encara és menor. Només un 18,3% del professorat creu que millorarà. Més de la meitat (54,1%) creu que la situació de la professió es mantindrà en una posició semblant a l'actual.

Novament, però, cal demanar-se si aquesta imatge general és compartida en els diferents nivells i sectors. La resposta es troba al gràfic 15 següent.

Gràfic 15.

Perspectives de futur segons el nivell i la xarxa



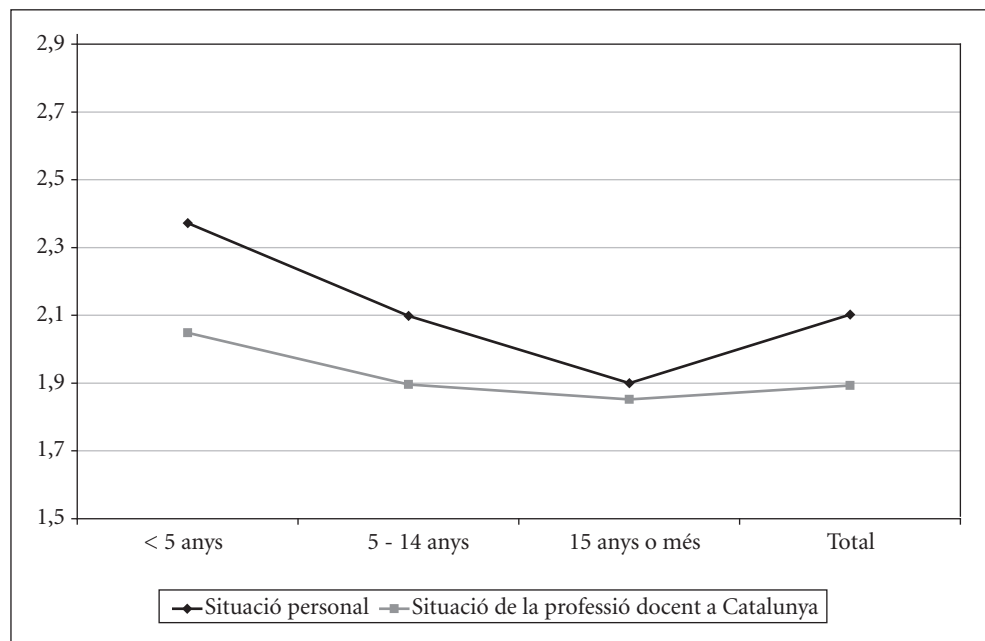
Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Com ja ha succeït en tractar la qüestió de la satisfacció, ara es veu novament que les perspectives de futur són molt millors segons el professorat de primària que segons el de secundària, i també millors a la xarxa concertada que a la pública. Novament, les perspectives de futur pitjors tant a escala professional individual com en relació amb

la situació de la professió al país, les tenen els docents de centres públics de secundària, mentre que les millors corresponen als concertats de primària. Finalment, l'anàlisi fent atenció a la ubicació del centre pel que fa a la grandària de població, no permet observar diferències significatives, tot i que sembla que la valoració més positiva es trobaria en els centres de primària públics de poblacions de menys de cinc mil habitants. Però, tal i com mostra el gràfic 16, un dels determinants més clars de la manca de confiança en el futur és l'antiguitat com a docent.

Gràfic 16.

Perspectives de futur i antiguitat com a docent



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

Tant les perspectives de futur de la professió docent a Catalunya com, sobretot, en relació amb la pròpia situació personal, empitjoren significativament a mesura que es guanya antiguitat en la docència.

Valoració de la situació actual

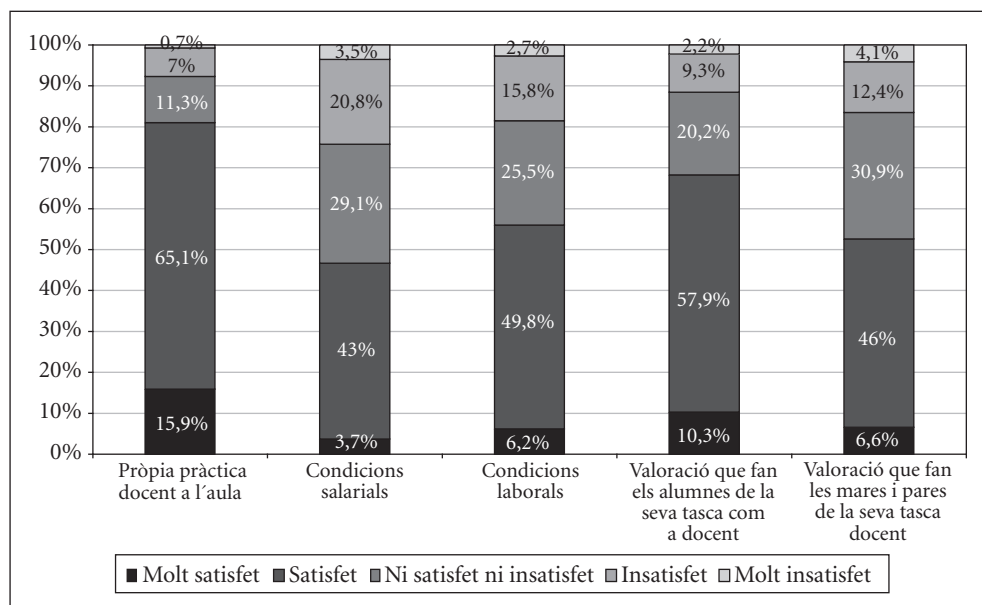
En primer lloc, l'enquesta ha permès de conèixer quin és l'estat d'opinió del professorat sobre la seva pròpia pràctica professional personal. En concret, se'ls ha preguntat sobre les qüestions següents:

- la docència a l'aula,
- les condicions salarials,
- les condicions laborals,
- la valoració que els alumnes fan de la seva docència, i
- la valoració que les famílies fan de la seva docència.

El resultat és el que es mostra al gràfic 17.

Gràfic 17.

Valoració de la pròpia activitat professional



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

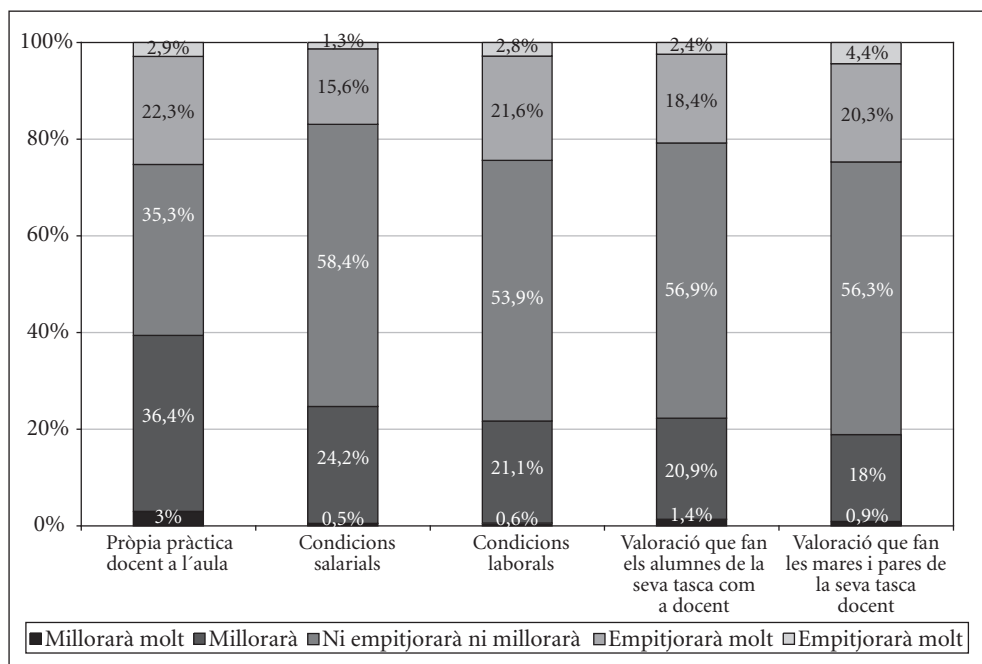
Els resultats acrediten que el 81% del professorat està satisfet (65%) o bé molt satisfet (16%) amb la pròpia pràctica docent a l'aula. Aquesta és una dada magnífica que parla clarament de fins a quin punt el professorat està content amb el que és l'exercici professional. En canvi, aquesta situació és molt menys positiva quan es tracta de les condicions laborals o de les condicions salarials; aquí, tot i així, l'opció majoritària denota satisfacció, però en un percentatge molt més baix: un 46% pel que fa a les condicions salarials i un 56% pel que fa a les laborals. Finalment, la comparació entre la satisfacció que es percep que tenen els alumnes, d'una banda, i les famílies, de l'altra, deixa força clar que el professorat se sent més ben valorat pels alumnes (68% de satisfacció) que no pas per les famílies (52%), la qual cosa diu molt de la problemàtica inherent a les relacions entre famílies i centres. Tot això, sense oblidar que la valoració majoritària és positiva en ambdós casos.

El propi futur

Un nombre important de preguntes s'adreça a mesurar la percepció del futur de la docència a títol personal, en concret fent referència als mateixos aspectes que hem considerat abans.

Un cop més, l'opinió generalitzada mostra realment una tendència envers la continuïtat de la situació actual (manifestada en un 3 sobre 5). D'acord amb això cap d'aquests aspectes ni millorarà ni empitjorarà en el futur d'una manera definida. Curiosament aquest estat d'opinió és pràcticament idèntic en tots els aspectes considerats, tot i que potser val la pena destacar que l'aspecte que rep una projecció una mica més positiva (3,1) és el de la pròpia docència a l'aula i el que la rep una mica més negativa (2,9) és el de la percepció que les famílies tenen de la pròpia docència. Però, en qualsevol cas, aquestes dues puntes no permeten contradir que la valoració global de les perspectives de futur és més aviat amorfa o indiferent. El gràfic 18 en dona més detalls.

Tal i com ja s'ha avançat, deixant de banda la pròpia pràctica docent a l'aula, on una majoria relativa creu que millorarà en el futur (39%), en la resta dels aspectes l'opció majoritària —i força— és que ni empitjorarà ni millorarà (amb valors que oscil·len

Gràfic 18.**Valoració del futur de la pròpia activitat professional**

Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

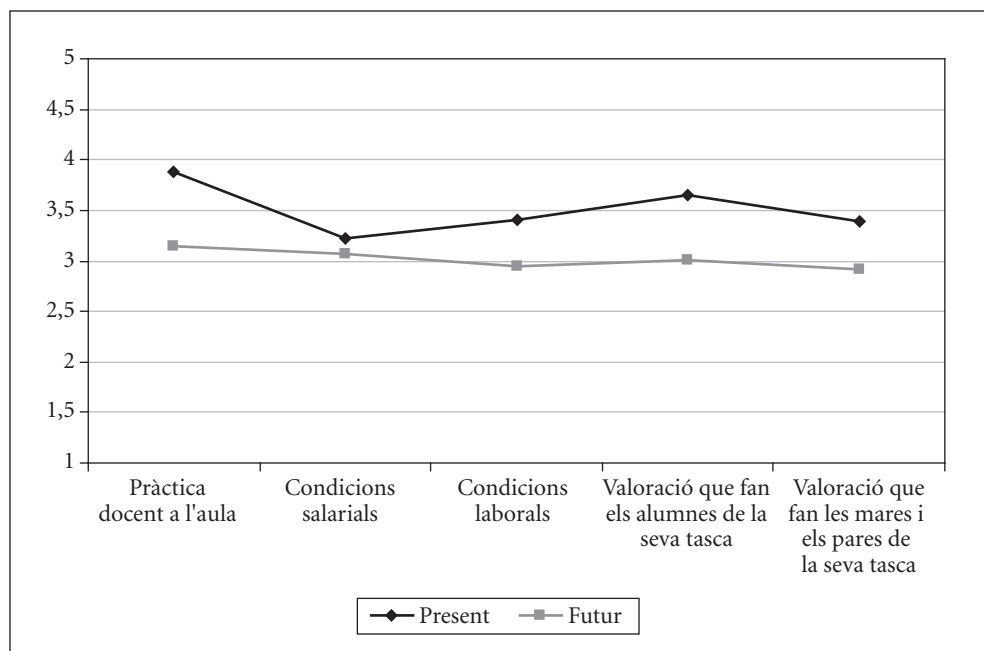
entre el 54% i el 58%). Per tant, es pot dir que excepte pel que fa al propi exercici professional, s'està lluny d'una situació extrema d'optimisme o de pessimisme.

Però què es pot dir de la comparació entre la situació actual i les perspectives de futur? Això és al que intenta respondre el gràfic 19, que compara els nivells de satisfacció sobre la situació present amb les perspectives de millora en el futur.

Queda clar en aquest gràfic que les valoracions emeses sobre el futur són en tots els casos més conservadores que les relacionades amb la situació present. Per tant, el que vénen a dir és que en el futur la situació es mantindrà pràcticament idèntica al present (valor pels volts de 3; ni empitjorarà ni millorarà).

Gràfic 19.

Comparació entre la valoració del propi present i del futur



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

El present de la professió i del sistema

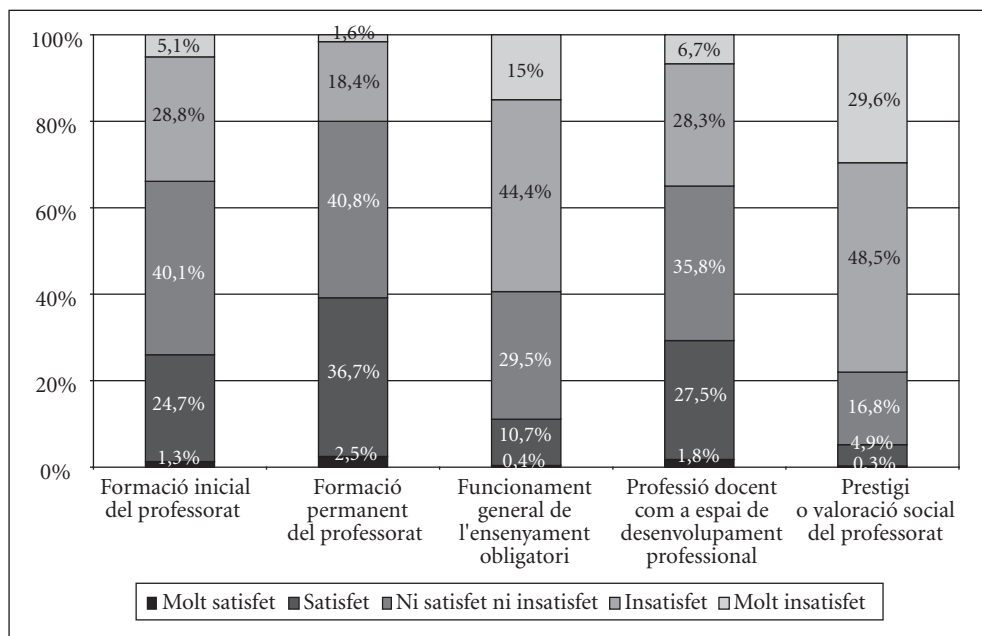
En la valoració de la professió i del sistema educatiu a Catalunya, expressat des d'un punt de vista molt més general, s'han inclòs preguntes que tenen relació amb els aspectes següents:

- l'evolució de la formació inicial,
- l'evolució de la formació permanent,
- el funcionament de l'escola obligatòria,
- el desenvolupament professional dels docents, i, finalment,
- la valoració o el prestigi social de la docència.

El gràfic 20 presenta la situació que en resulta.

Gràfic 20.

Valoració del present de la professió i del sistema



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

En general, la imatge està marcada o bé per una clara opció majoritària per la insatisfacció o bé per la indiferència. Els dos aspectes clarament marcats per una valoració d'insatisfacció són el prestigi o la valoració social de la professió (un 78% del professorat declara estar-ne insatisfet o molt insatisfet) i el funcionament general de l'ensenyament obligatori (amb un 60% d'insatisfacció). Els altres tres aspectes, relatius a la formació inicial i permanent o la definició de la professió com un espai de desenvolupament professional estan clarament marcats per la indiferència (amb percentatges que oscil·len entre el 36 i el 41%).

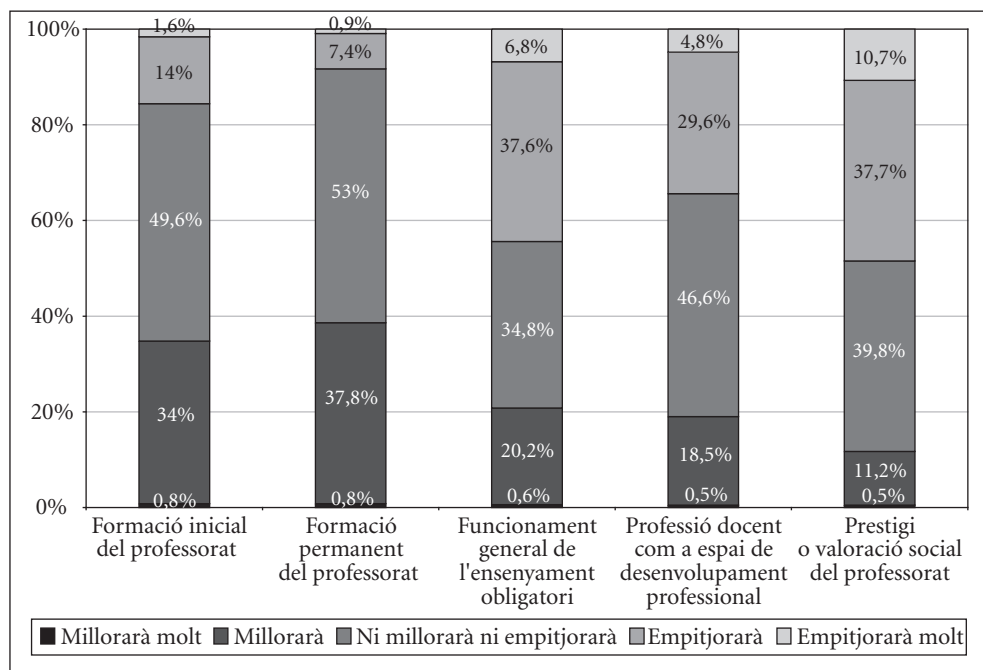
El futur de la professió i del sistema

Un cop més, la visió d'aquest futur més genèric relatiu a la professió i al sistema no es pot dir ni que sigui esperançada ni tampoc desesperada, sinó més aviat marcada per una tònica de continuïtat respecte de la situació present (2,9). Els aspectes que tenen una valoració més positiva, dins d'aquesta tendència general, són els que fan referència a la formació, inicial (3,2) i permanent (3,3). El gràfic següent permet treure l'entrellat de més aspectes. Novament, el gràfic en dona una imatge més precisa.

En tres dels cinc aspectes considerats, l'opinió majoritària del professorat està marcada per la indiferència (amb valors que comprenen entre el 47% i el 53% del professorat).

Gràfic 21.

Valoració del futur de la professió i del sistema



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

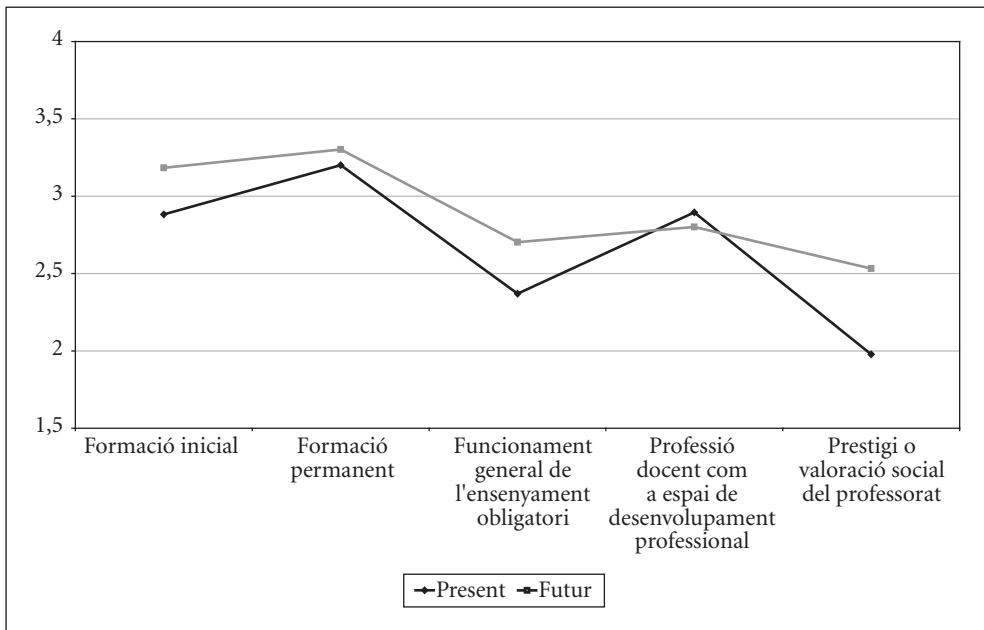
Els dos elements que escapen a aquesta tònica són la valoració de l'evolució futura del funcionament general de l'ensenyament obligatori i, sobretot, el prestigi o la valoració social de la professió, elements en què l'opció majoritària és obertament pessimista (empitjorarà o empitjorarà molt segons entre un 44% i un 48% del professorat).

També aquí es pot intentar comparar els nivells de satisfacció sobre la situació present amb les perspectives de millora en el futur, tal i com mostra el gràfic 22 que hi ha a continuació.

La comparació entre la valoració de la situació present i la del futur inverteix lleument els termes per comparació amb la que es va fer de la situació personal. Aquí la confi-

Gràfic 22.

Comparació entre la valoració del present i del futur de la professió i del sistema



Font: Enquesta sobre satisfacció laboral del professorat de Catalunya. Fundació Jaume Bofill, 2007.

ança en el futur és lleugerament més elevada que no pas la satisfacció amb la situació actual, però la tònica sembla constant i allò que es valora més negativament en el present és allò que tendirà a empitjorar més en el futur: el prestigi o la consideració social de la professió.

La consideració social de la professió

No és pas nova l'expressió d'una opinió obertament negativa en relació amb l'evolució futura de la valoració i el prestigi social de la docència. És comú entre els docents no universitaris parlar de falta de reconeixement social de la seva professió, fins a tal punt que s'ha convertit en una pregunta habitual en les enquestes del sector, o sobre temes educacionals, i en un tòpic legislatiu. Ni en la LGE del 1970 ni en la LOGSE del 1990 no hi havia cap menció a aquest tema, però les lleis posteriors al·ludeixen més i més al reconeixement social (del professorat, de la tasca docent, de la direcció, de la tutoria, etc.): dues vegades la LOPEGCE (1995), sis la LOCE (2002) i quinze la LOE (2005), inclosos els títols de dos capítols i tres articles (en contrast, ni una menció en la LOU, que regula la situació del professorat universitari) (Fernández Enguita, 2006a).

Però, a què es refereixen exactament els professors quan neguen tenir reconeixement o quan en reclamen? Els elements de l'estatus són tres: riquesa, prestigi i poder (Fernández Enguita, 2006a; Sarramona, 2005). Pel que fa a les retribucions econòmiques, les dades mostren que el professorat espanyol i català, tot i que no està en una de les posicions més elevades, tampoc no està en la pitjor situació en comparació amb la resta de països de l'OCDE. Així doncs, no sembla que els ingressos siguin el gran problema dels professors. En tot cas el problema seria un baix diferencial d'ingressos.

La segona gran dimensió de l'estatus és el prestigi. En l'enquesta elaborada per FUHEM del 2001, el 86,7% del professorat es declarava en desacord amb la idea que "la societat valora suficientment el treball dels professors". En el baròmetre de juliol de 2005 del Centre d'Investigacions Sociològiques (CIS) adreçat a una mostra de la població general, es preguntava als entrevistats: "En la seva opinió, com valora vostè la tasca que desenvolupen els professors de les escoles i instituts?" i "Com creu que la valora la

societat?”. A la primera part de la pregunta el 63,9% la valoraven molt bé o bé, mentre que a la segona part de la pregunta la valoració positiva es reduïa al 33,5%. En la mateixa línia, una enquesta adreçada a les famílies ho ratificava. L’afirmació “La meua família valora positivament els professors” era subscripta pel 83,7% dels enquestats, però en preguntar-los si “la societat valora suficientment el treball dels professors” l’acord es reduïa al 38,8%.

En definitiva, els mateixos entrevistats que valoren positivament la tasca del professorat, en comptes d’extrapolar les seves pròpies opinions i creure que la seva opinió és compartida pels altres, fan tot el contrari. Així, un estudi nacional (González Blasco i González Anleo, 1993) va demanar al professorat que classifiqués la seva professió respecte a les altres, en funció del seu reconeixement social. L’estudi va revelar que els professors generalment situen la docència per sota de la medicina i l’advocacia, professions que consideren amb més prestigi. Sarramona (Saramona, 2005) considera, però, que l’erosió del prestigi social, especialment materialitzat en la figura del docent, igualment s’ha donat en altres professionals —metges, militars, jutges, etc.— quan la realitat i les necessitats de la societat han anat variant. L’autor apunta que les causes de la modificació del prestigi social de la professió docent són diverses. La generalització del coneixement, el manteniment d’una formació inicial en els mestres encara al nivell de diplomatura, la presència social de models educatius diversos, la competència informativa i formativa dels mitjans de comunicació, la gran quantitat de professionals que hi ha al sector, l’origen social generalment no alt d’aquests professionals, el fet de tractar amb nens i adolescents i, segons diuen alguns sociòlegs, la forta feminització que ha tingut la professió en els darrers temps són algunes de les explicacions del baix grau de consideració social que tenen els docents i, en conjunt, tots els professionals de l’educació.

Tanmateix, ni el pessimisme professional del gremi ni la dissonància cognitiva entre la imatge que tenen i la que es pensen que tenen no sembla que siguin exclusivament espanyols. Dos terços dels docents austríacs, italians i francesos han indicat també, en diferents enquestes, que la societat no aprecia el seu treball. Quan es compara l’opinió del públic i la dels professionals, per exemple, a Holanda, en una enquesta del Ministeri (1999), el 88% dels ciutadans té una bona opinió del treball dels seus professors, però només un 18% d’ells pensen que és així (EURYDICE, 2004a i b).

Pel que fa al poder, cal dir que si bé han guanyat autonomia davant els poders públics i les jerarquies organitzatives, a la vegada han perdut autoritat davant el seu públic. Segurament els professors han perdut poder, en certa mesura, pel que fa a aspectes com el manteniment de la disciplina, la possibilitat d'imposar sancions quan la convivència es trenca, la seva rellevància com a exemple per als seus alumnes, la influència difusa sobre les seves pautes de conducta, etc., la qual cosa no és necessàriament dolenta *per se*, sinó per les implicacions que té en relació amb aspectes crucials de la vida social, tant en el centre educatiu com més en general en la societat, com ara l'enfortiment dels drets i els referents col·lectius, del valor del respecte a les normes de funcionament, del dret primari a un clima d'estudi adient i d'assossec a les aules i als centres.

Sovint s'addueix que altres col·lectius professionals no reivindiquen amb tanta insistència la revaloració de la seva tasca professional. Això és estrictament cert. Malgrat tot, no ho és menys que la tasca docent, si s'exerceix des del rigor i l'autoexigència, comporta una tensió i un desgast que altres professions no han de suportar. L'èxit en la seva tasca no és reconegut en termes generals com un valor digne de lloança. El fracàs ocasional, en canvi, sol ser un greuge que es carrega en el deure de la seva competència professional (Danés, 2004).

D'altra banda, un tema que va lligat a la valoració social del professorat o la consideració del seu prestigi social és la qüestió de la professionalització; que es considera íntimament vinculada a la millora de la qualitat de l'educació buscada per les nombroses reformes que s'han fet tant en el nostre país com a la majoria de països del nostre entorn.

El concepte de *professió* està socialment construït; és, en cada moment, el resultat d'un marc social, cultural i ideològic que ha de ser estudiat en els seus condicionants socials i històrics. Per tant, la professió no consisteix tant en una llista precisa de trets que defineix un treball de manera fixa i immutable, sinó en un procés continu de recerca i perfeccionament per a l'assoliment d'una sèrie d'objectius (Imbernón, 1994; Sarra-mona, Noguera i Vera, 2000). Des d'aquesta perspectiva, la professió inclou també una consideració de prestigi social, fet que aniria associat a la importància de la consideració social esmentada anteriorment.

La professió docent ha de significar el compromís amb una forma de treball en els espais educatius basada en la reflexió, en la investigació, en la innovació entorn dels problemes de la pràctica, que la millori i que vagi obrint pas a una nova cultura professional construïda des del treball en equip i orientada cap a un millor servei a la societat. Tot això requereix canvis en la concepció de la figura del professor, concepció a què ens referim quan emprem l'expressió *professió docent*. (Imbernón, 1994).

Els països que han aconseguit nivells d'aprenentatge elevats són aquells que han invertit constantment en la millora de la professió docent, i es constata que en els països amb resultats millors en la qualitat de l'educació es dona la característica d'una alta estima de la professió docent, i se li dona suport invertint en formació i en investigació per tal que el professorat assumeixi la responsabilitat de reflexionar, de forma sistemàtica i crítica, sobre la seva pròpia pràctica (Zeichner i Nofte, 2001). Aquesta consideració dels professors esdevé crucial perquè els mestres puguin resoldre els problemes a què s'enfronten en els contextos d'imprevisibilitat i adversitat.

Ara bé, si es considera la idea que una professió gaudeix de cert reconeixement social quan els seus representants ofereixen un servei que la societat aprecia i considera important (Sarramona, Noguera i Vera, 2000), potser cal replantejar el debat, i no centrar-lo en l'escassa valoració de la figura del professional de la docència sinó en la poca valoració i apreciació que es té de l'educació en la nostra societat.

ELS DETERMINANTS DE LA SATISFACCIÓ I DE LA CONFIANÇA EN EL FUTUR

Al llarg d'aquest capítol s'han anat introduint, sempre que ha estat possible, consideracions al voltant de la importància que algunes variables poden tenir en l'explicació de les diferències en termes de satisfacció i de confiança en el futur. Precisament per tal d'aprofundir en aquesta qüestió s'han desenvolupat uns models de regressió múltiple que permeten avaluar l'impacte de les variables més importants en els nivells de satisfacció i de confiança en el futur del professorat. Els detalls estadístics d'aquests models es presenten a la taula següent (taula 5).

Taula 5. Models de regressió lineal per la satisfacció global del professorat, la seva perspectiva de futur personal i de la professió i el sistema

	Satisfacció global			Perspectiva de futur personal			Perspectiva de futur de la professió i del sistema		
	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t
Constant	3,815 (0,056)	-	104,657c	3,353 (0,039)	-	86,377c	3,121 (0,043)	-	71,878a
Gènere	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dona	-0,056 (0,018)	-0,050	-3,045c	0,007 (0,019)	0,005	0,365	0,005 (0,022)	0,003	0,224
Origen	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Catalunya	-0,043 (0,022)	-0,032	-1,968a	0,024 (0,023)	0,015	1,058	-0,008 (0,026)	-0,005	-0,304
Resta d'Espanya	-0,146 (0,070)	-0,033	-2,084a	-0,021 (0,077)	-0,004	-0,278	-0,020 (0,086)	-0,004	-0,238
Titularitat	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Centre públic	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Centre privat	0,115 (0,053)	0,095	2,152a	0,110 (0,055)	0,080	2,008a	0,078 (0,062)	0,053	1,255
Grandària del municipi	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menys de 5.000 hab.	-0,192 (0,028)	-0,187	-6,925c	-0,076 (0,029)	-0,065	-2,598b	-0,062 (0,033)	-0,049	-1,877
5.000 – 100.000 hab.	-0,215 (0,029)	-0,202	-7,302c	-0,77 (0,031)	-0,063	-2,467b	-0,047 (0,035)	-0,036	-1,341
Més de 100.000 hab.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Etapa	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Primària	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESO	-0,247 (0,017)	-0,241	-14,202c	-0,190 (0,018)	-0,161	-10,373c	-0,222 (0,020)	-0,175	-10,874c
Relació laboral	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Funcionari	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interi	-0,074 (0,026)	-0,059	-2,902b	0,151 (0,027)	0,103	5,567c	0,079 (0,030)	0,051	2,625b
Laboral	-0,014 (0,053)	-0,012	-0,262	0,056 (0,054)	0,041	1,032	0,016 (0,062)	0,011	0,0266
Antiguitat docent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Menys de 5 anys	-0,061 (0,028)	-0,051	-2,187a	-0,181 (0,030)	-0,132	-6,131c	-0,100 (0,033)	-0,068	-3,025c
Entre 5 i 14 anys	-0,057 (0,028)	-0,055	-2,017a	-0,327 (0,030)	-0,271	-10,901c	-0,101 (0,033)	-0,078	-3,016c
15 anys o més	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Concordança amb l'especialitat docent	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Existeix concordança	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Imparteix docència en una especialitat diferent	-0,092 (0,020)	-0,076	-4,686c	-0,058 (0,020)	-0,042	-2,854c	-0,063 (0,023)	-0,042	-2,760b
Ajustament del model									
R	0,326	0,326		0,338	0,338			0,214	
R quadrat	0,106	0,106		0,114	0,114			0,046	
R quadrat ajustat	0,103	0,103		0,112	0,112			0,043	
Significació del model	0,000	0,000		0,000	0,000			0,000	
N total	4,031	4,031		4,335	4,335			4,337	

a, $p < 0,05$; b, $p < 0,01$; c, $p < 0,001$.

Pel que fa a la satisfacció, el model construït posa de manifest que el gènere, la grandària del municipi, el nivell educatiu en què es treballa i la concordança entre l'especialitat docent i el lloc ocupat són variables amb una incidència especialment significativa sobre la satisfacció global (totes amb $p < 0.001$) i, amb una significació menor, el fet de ser interí ($p < 0.01$). En aquest sentit, les dues variables que tenen una incidència més gran sobre la satisfacció general són, amb diferència, el nivell educatiu en què es treballa i la grandària de la localitat on està ubicat el centre. Així, el fet de treballar a la secundària s'associa amb una valoració més negativa i, inversament, les valoracions més positives s'associen amb centres ubicats en localitats petites. Addicionalment, el fet de treballar en un centre privat també s'associa amb una satisfacció més gran, però el pes d'aquesta variable i la seva significació estadística són menors.

Pel que fa a la perspectiva de futur personal, el nombre de variables que hi tenen incidència és més reduït i es limiten al nivell educatiu, el fet de ser interí, l'antiguitat docent i, finalment, la concordança amb l'especialitat docent ($p < 0.001$). De totes aquestes, les que tenen un pes més clar són l'antiguitat (com més temps es porti exercint, pitjors són les perspectives de futur), el nivell educatiu en què es treballa (a la secundària també són pitjors) i, finalment, el fet de ser interí.

En darrer terme, pel que fa a la perspectiva de futur de la professió i del sistema, les variables amb incidència clara ($p, 0.001$) són poques: només el nivell educatiu i l'antiguitat. Com succeïa en el cas del futur personal, treballar a la secundària comporta una perspectiva més pessimista sobre el futur, una perspectiva que també augmenta com més temps fa que es treballa com a docent.

CONSIDERACIONS FINALS

Què es pot dir d'un col·lectiu professional que en pràcticament tots els aspectes sobre el present i del futur de la professió, emet un judici que sembla marcat sobretot per la indiferència, amb només lleus indicacions de satisfacció? Probablement dues coses. La primera és que, internament, hi ha un nombre de docents significatiu mancats d'il·lusió. La segona és que no hi ha cap indicatiu que es prevegin canvis en el futur, ni per

millorar ni per empitjorar. En poques paraules, no s'hi està malament, però tampoc no s'hi acaba d'estar bé, ni sembla que les coses hagin de millorar en el futur.

L'anàlisi combinada de tots els aspectes que hem esmentat fins ara posa de manifest que el professorat és perfectament conscient d'un seguit d'aspectes que configuren l'exercici professional amb avantatges comparatius. I és per això que els únics elements en els quals expressa una valoració obertament positiva són, precisament, els que també aquells que no són docents aprecien en aquesta professió com un fet diferencial i atractiu: el calendari, els horaris, els permisos i, en general, l'estabilitat. Seria veritablement estrany que els mateixos docents no valuessin positivament aquests aspectes.

En aquest mateix sentit, els aspectes que són valorats obertament d'una manera negativa són ben pocs i es limiten a dos: la manca de possibilitats de progressió salarial i, encara més, la manca de confiança que el futur comporti una millora de la valoració o del prestigi social de la professió. Indirectament, aquesta expressió negativa ens parla de l'absència d'incentius, de progressió econòmica o bé de consideració social, que podrien acompanyar perfectament la professió, però que no ho fan. I és important considerar que el prestigi i la consideració social de la professió van lligades a la percepció i el reconeixement que la societat fa, no tant de les condicions laborals dels docents, com sobretot del seu exercici professional, de les aptituds requerides i les actituds paleses, així com de la qualitat de la feina ben feta.

El trànsit entre la indiferència i la lleu satisfacció que caracteritza les opinions expressades en tota la resta d'aspectes avaluats ens parla d'una situació no pas d'oberta insatisfacció sinó més aviat de quelcom que es podria qualificar d'*inèrcia captiva*. Aquest estat d'opinió seria l'expressió d'un entorn professional que ofereix avantatges competitiu, fonamentalment en termes d'estabilitat i calendari i horaris de treball fins a crear una situació de prou inèrcia, una situació viscuda com a relativament tolerable, per no dir còmoda per a alguns, però mancada d'incentius monetaris o de reconeixement extern que acompanyin el desenvolupament professional. D'aquesta manera un sector important del col·lectiu docent viu en una situació de resignada acomodació: no hi ha prou empenta per deixar-lo perquè en el mercat laboral l'estabilitat i la comoditat d'horaris són béns molt preuats que poques professions més

poden oferir i, per tant, s'acaba captiu dins de l'exercici professional. Per acabar-ho d'adobar, els docents no són capaços de veure en l'horitzó cap indicatiu que els pugui dur a pensar que les condicions d'exercici de la docència milloraran, ni a títol personal ni tampoc per al sistema en general. En aquest context, quina manera millor de resumir la situació que fent referència a la *inèrcia captiva*?

11 Conclusions i recomanacions

CONCLUSIONS

Quin és el diagnòstic que aquest estudi fa del professorat de Catalunya? Tot i que és difícil de resumir la complexitat de la situació, hi ha quatre aspectes que sobresurten:

- una definició i configuració de la professió, tant del sector públic com indirectament del concertat, que beu encara d'una concepció tradicional de la funció pública de l'ensenyament, la qual alguns qualificarien d'ancorada en el passat;
- una situació material dels docents que, en molts sentits, se situa a la banda alta a escala internacional, tot i que no tant a escala espanyola, i que és millor a la secundària que no pas a la primària, i a la pública que no pas a la concertada;
- un nivell de satisfacció marcat per una valoració indiferent, que demostra una certa inèrcia i, al mateix temps, una manca d'il·lusió per una part significativa del professorat; i, finalment,
- una manca de vinculació entre les polítiques sobre la professió i les necessitats i els resultats del sistema educatiu del país.

Si un estudi com aquest s'hagués dut a terme als anys setanta del segle passat, és a dir, una generació enrere, la majoria dels trets que caracteritzen avui la definició de la docència com a professió i la seva configuració haurien estat molt semblants, si no idèntics, amb l'única i notable excepció de l'emergència del sector de l'escola concertada. La

visió predominant que en resulta és la d'una professió de tarannà funcionarial, d'acord amb una configuració ben tradicional, exercida per funcionaris i interins en el sector públic i per persones contractades en el sector privat, amb unes condicions materials que no són equiparables però tampoc són tan diferents avui dia. Durant aquests anys i per causa dels dèficits històrics s'ha avançat molt en l'equiparació del sector concertat al sector públic, sobretot en matèria de salaris i d'estabilitat, i menys quant a les condicions d'accés a la professió o a les hores d'exercici. Aquesta concepció majoritària, d'acord amb una definició original del funcionari docent que té més de dos segles, entorpeix la professió i, de retruc, el progrés del sistema educatiu. La primera conclusió és, doncs, que al segle XXI cal deixar de definir la funció pública de l'ensenyament en termes decimonònics, sense que això representi per als docents necessàriament la pèrdua d'unes condicions materials que són adients, o fins i tot millorables en alguns aspectes, però que, en canvi, sí que comporti una millora significativa en la carrera professional que tingui impacte sobre l'exercici professional. El funcionariat va complir la seva funció històrica; però el present i el futur del sistema educatiu català demanen una configuració de la professió que admeti més flexibilitat per al sistema i per als centres sense restar necessàriament seguretat i estabilitat als professionals.

En segon lloc, en termes generals, el diagnòstic de les condicions materials de la professió hauria de ser positiu. Sembla clar que les condicions de formació i reclutament són aquí molt semblants a les d'aquells països de l'OCDE que tenen tradicions proverbials de funcionarització i, en definitiva, de centralització de les polítiques respecte al professorat com succeeix a Itàlia o a França. Cal afegir respecte a aquesta consideració general que, molt probablement, dos trets catalans —i espanyols— molt distintius són la dissociació en la formació inicial entre mestres i professors d'ensenyament secundari, d'una banda, i l'escassa incidència que el centre escolar i les administracions més properes tenen en els processos tant de reclutament com de formació permanent. Si això és bo o dolent *per se*, és quelcom que queda fora d'aquesta anàlisi comparativa, però certament fa pensar. Quant a les condicions laborals i als incentius salarials, les evidències comparatives disponibles mostren un panorama més aviat confortable per als docents catalans (i encara més per al conjunt dels docents espanyols) si se'ls compara amb els seus homòlegs en altres països. D'una banda, les ràtios són baixes i les hores de contacte amb els alumnes són poques. De l'altra, els salaris no són pro-

porcionalment inferiors, com potser seria d'esperar, als valors mitjans de l'OCDE. El resultat és que, en termes de costos de l'ensenyament, el nivell de productivitat del sistema és comparativament més baix: a igualtat d'inversió s'obté com a resultat un volum menor d'hores docents, sobretot a l'ensenyament secundari obligatori. Arribats fins aquí, la pregunta que cal fer-se és la següent: què és el millor per a l'aprenentatge dels alumnes: grandàries més reduïdes de les classes o professors amb menys càrrega docent? Aquesta pregunta introdueix, de refilada, una qüestió que no ha estat abordada aquí i que mereix un tractament específic: hi ha alguna relació entre les condicions d'exercici professional docent i els resultats dels alumnes? Honestament, les evidències internacionals sobre el valor de la grandària de les classes en la millora de l'aprenentatge dels alumnes no són concloents.

Però tampoc no sembla clar que el professorat català sigui conscient que gaudeix d'una situació relativament bona, en termes comparatius, i seria obertament injustificat pretendre que està satisfet, però les dades mostren que tampoc no està insatisfet: més aviat es mou en una situació borrosa que va des de la indiferència fins a una lleugera satisfacció en el que s'ha acordat anomenar una *inèrcia captiva* sense que s'albirin perspectives de millora. Potser tant per al país com per als professionals docents aquesta sigui la pitjor situació possible: grandàries de les classes més grans del que seria factible aconseguir si s'organitzessin adequadament el temps i els recursos docents i, malgrat tot, una sensació d'inèrcia desil·lusionada en una part significativa del professorat, de la inèrcia de qui se sent captiu en una gàbia d'ivori, que sembla directament relacionada amb l'absència d'una veritable carrera docent, amb els incentius adients, d'unes condicions organitzatives apropiades i de més suport de l'Administració. I, en aquest sentit, convé recordar que per a un professional els incentius econòmics no són sempre els més rellevants; més aviat, caldria pensar que en el cas dels docents cal crear-ne d'altres —al costat dels econòmics— que són més significatius, com ara, per exemple, els intrínsecament professionals derivats de la possibilitat d'organitzar la docència de forma més autònoma en un context on prevalgui la feina ben feta.

Aquesta possibilitat de fer prevaldre la feina ben feta és, segurament, el moll de l'os de la qüestió. El problema fonamental de qualsevol diagnòstic d'una part significativa del professorat d'aquest país és la seva dificultat de vincular l'estat de la professió amb els

resultats educatius obtinguts pels alumnes,¹ perquè aquestes dades són, encara, força desconegudes o, com alguns gosarien dir, obertament amagades. Fer pivotar la qüestió del professorat de Catalunya sobre els mateixos docents sense tenir la possibilitat d'incorporar a la discussió els resultats educatius dels alumnes de Catalunya sembla fora de tota lògica i no hi ha cap altre sector de l'actuació professional on això pugui passar; en definitiva, on les condicions professionals, globals —a escala de sistema— i individuals —a escala del professional— no estiguin vinculades d'una manera o altra als resultats de la seva actuació, ja sigui per la via del reconeixement del mercat o dels altres professionals. La professió docent no existeix en el buit, sinó que té com a missió facilitar l'educació escolar dels alumnes, en el sentit més ampli de l'expressió. Així, doncs, és l'interès de millorar la qualitat d'aquesta educació el que ha de governar la configuració de la docència i la seva carrera professional. El país necessita dotar-se, doncs, primer de tot, de mecanismes eficaços d'avaluació d'aquesta qualitat, i mesurar-los d'acord amb estàndards internacionals. I, en segon lloc, necessita posar en pràctica mecanismes que assegurin que es controlen els efectes de les polítiques educatives sobre la qualitat dels aprenentatges dels alumnes. Les polítiques respecte del professorat han de ser considerades, doncs, en aquest marc més global i, per tant, no s'hauria de deixar passar l'oportunitat de reconsiderar quins són els paràmetres sobre els quals es configura la carrera professional dels docents atès que, com aquest mateix estudi demostra, ells mateixos veuen favorable que així sigui.

Però, més a fons, el que cal és reconsiderar el marc global de la definició de la professió, com ja s'ha dit, i dotar-lo de totes aquelles característiques que permetrien que esdevingués més flexible, dinàmica i engrescadora. Això, no cal dir-ho, no es pot fer mantenint estructures i esquemes de pensament que responen a èpoques passades, però, precisament per tal com han impregnat i impregnen encara la professió, potser cal concloure que només amb una redefinició global del sistema educatiu es podria avançar en aquesta línia. Amb aquesta finalitat s'han elaborat les recomanacions que tot seguit es presenten.

1 . El concepte de “resultats educatius” no s'ha de confondre amb el de “resultats bruts” dels alumnes, sinó que ha de tendir a incorporar, com més va més, el de valor afegit (vegeu el que expliquem en aquest sentit més endavant).

RECOMANACIONS

En atenció a les conclusions abans presentades, l'objectiu d'aquestes recomanacions és doble:

- la renovació del concepte de docent com a professional d'un servei públic, independentment del sector en què treballi, i
- el disseny d'una carrera professional que incorpori els elements adients que la facin atractiva per als perfils de persones més apropiats per exercir com a docents.

Les recomanacions es presenten al voltant de cinc eixos:

1. Repensar la selecció.
2. Reformar la formació inicial.
3. Canviar el model predominant en la formació permanent.
4. Introduir nous mecanismes de contractació docent.
5. Oferir una carrera amb incentius basats en la qualitat del servei.

En relació amb la selecció del professorat es pot dir que aquesta avui es produeix fonamentalment a la sortida de la formació, en el sector públic per la via de les oposicions o de les llistes d'interinatge (25% del total) i en el privat per la de les contractacions. Una mirada atenta als països amb sistemes educatius més desenvolupats i amb millors resultats demostra la importància d'incidir en la selecció molt abans, just en el moment d'accedir als centres de formació inicial. Per fer-ho, caldria actuar en dos fronts:

- Introduir progressivament criteris no acadèmics en la selecció per a la formació, criteris que parin més esment en la personalitat i en la motivació dels candidats a treballar com a docents.
- Reduir, complementàriament, el nombre de places disponibles per a la formació inicial, tant a primària com a secundària, per ajustar-la a la demanda previsible quatre o cinc anys després; això tindria l'efecte de restringir la demanda i, si es

considera l'experiència d'altres països (com ara Finlàndia o Corea) de millorar el perfil acadèmic dels candidats i, fins i tot, el prestigi de la professió.

Cap d'aquestes dues coses no és senzilla i la segona segurament generaria d'entrada una resposta negativa de les universitats, que podrien dir, amb tota la raó, que això significaria una disminució dels seus ingressos i una necessària recol·locació del personal. Però cal proposar fórmules per les quals es puguin aprofitar tant els estalvis econòmics (cal recordar quant costa cada plaça en un programa de formació inicial i quina és la contribució que hi fa cada individu) com els recursos humans qualificats que fins ara s'han dedicat fonamentalment a la formació inicial i que, per exemple, podrien trobar perfectament sortida en plans millorats de formació permanent del professorat i en activitats de recerca educativa per a les quals les administracions haurien de disposar de plans específics de finançament.

Tan important com seleccionar més i millor els candidats és el fet de reformar la formació inicial, singularment per a l'exercici a l'ensenyament secundari. També segons l'experiència internacional el millor seria unificar la formació per als qui exerceixen a primària i, almenys, també a l'ESO, posant molt més èmfasi en les competències professionals que la complexitat de l'alumnat exigeix avui dia i atorgant un paper preminent a l'exercici professional basat en les evidències de la recerca educativa i no exclusivament en les adscripcions teòriques. Aquesta formació, en un marc més selectiu, podria completar-se adequadament amb una oferta adient de les universitats.

Una qüestió extremadament important és la de la formació permanent, que necessita dos canvis substancials: passar d'un model centrat en l'oferta a un altre basat en la demanda i, en segon lloc, avaluar l'impacte de la despesa en formació permanent sobre la millora de la qualitat de l'ensenyament. El nostre país viu encara en el marc d'un model predominantment basat en l'oferta de les administracions i no pas, com hauria de ser, bàsicament en la demanda dels centres docents, dotats d'una autonomia real (pedagògica, financera i de gestió en temes de professorat) i en la demanda dels equips de professors, amb un mínim d'estabilitat i continuïtat en els llocs de treball. La formació permanent hauria d'estar relacionada, molt especialment, amb els projectes educatius dels centres i dels territoris i les innovacions que el seu professorat impulsa i

tira endavant. En realitat, sorprèn a escala internacional que els centres escolars catalans no tinguin la capacitat de finançar-se la formació permanent del seu professorat en ús de la seva autonomia i amb vista al seu propi projecte educatiu i les necessitats de formació que en cada moment se'ls generin. Els centres han de ser els nuclis vertebradors de la formació permanent, de forma majoritària, sense que això exclouï una oferta formativa de les administracions educatives, a escala nacional i local, que obeeixi al que aquestes consideren prioritari en cada cas; però el determinant ha de ser el centre escolar, que ha de tenir prou autonomia per contractar la formació que necessiti del proveïdor que li ofereixi més garantia de qualitat o adequació. En segon lloc, amb això sol, la formació permanent quedaria configurada com un lliure mercat i, com ha passat a altres països, subjecte a les modes passatgeres o als eslògans de moda de cada temporada. Novament, cal recordar que els diners que s'inverteixen en formació permanent han de revertir en beneficis per als alumnes i, per tant, un model d'avaluació centrat únicament en la satisfacció dels docents com a usuaris de la formació seria més perillós que beneficiós. El que cal és avaluar la gestió dels recursos que cada centre inverteix en formació permanent a la llum dels efectes que té sobre la millora de la qualitat de l'exercici professional docent i el seu impacte en l'educació dels alumnes. I el paper que aquí han de tenir les administracions i els mecanismes d'avaluació externa és molt important; tot això sense oblidar que queda pendent una anàlisi detallada, també a escala internacional, de la inspecció educativa en el segle XXI.

Convé replantejar-se el model actual de professorat de la xarxa pública, que respon bàsicament a una funció pública centralitzada i uniforme, que posa més èmfasi en les carreres administratives personals que no pas en les necessitats menys uniformes i més canviants de la funció que s'ha de dur a terme. Es tracta d'un model que no ha variat substancialment des de fa dos segles i que corregeix les seves grans rigideses, entre altres elements, amb grans bosses de personal interí per a llocs estructurals que dificulten la conformació de plantilles i que fan malbé els processos d'accés. Cal prioritzar, igualment, més enllà de titulacions acadèmiques bàsiques i de carreres administratives descontextualitzades, una major concordança entre els perfils professionals més amples del professorat i els projectes educatius de territori i de centre; distingir més clarament entre selecció i provisió de llocs de treball; i, finalment, fer possible que la provisió de llocs, així com també la tria dels equips directius, recaigui

en instàncies territorials més properes als centres i amb intervenció dels centres. Cal entendre que, amb l'assegurament d'unes condicions bàsiques de treball, particularment en matèria d'estabilitat i de retribució, la promoció professional dels docents hauria de dependre sobretot d'elements lligats a la feina feta i als resultats dels centres i dels alumnes, valorats amb fórmules no centrades en els resultats bruts sinó en el valor afegit² i altres aspectes.

Finalment, cal proposar una carrera professional atractiva, composta tant d'incentius no salarials com econòmics. De fet, en aquest sentit, hi ha molt a fer: augmentar el diferencial de salaris que ara hi ha entre el principi i el final de la carrera docent fins a arribar a una mitjana equiparable internacionalment; generar incentius per a la participació en projectes d'innovació i de millora docent que es tradueixin en millores en l'aprenentatge dels alumnes; incrementar els que reconeixen destinacions especialment difícils per la complexitat dels alumnes o del seu entorn i, en definitiva, trencar la imatge segons la qual per progressar en la carrera docent l'únic que es pot fer és canviar de nivell educatiu: de primària a secundària, i de secundària a la universitat. Per descomptat, caldria fer desaparèixer incentius de valor dubtós com aquells que remuneren les hores de formació rebuda sense que se sàpiga quin impacte pràctic han tingut. Però, com ja s'ha dit, els millors incentius per als docents no vindran de millores salarials sinó de reconeixements a la feina ben feta, atorgant als docents que acrediten prestacions adients —en termes de qualitat dels aprenentatges dels alumnes— condicions materials i funcionals perquè puguin fer encara més bé la seva feina; premiant els centres en els quals treballen, difonent públicament les experiències docents d'èxit i afavorint-ne la generalització, tan enllà com la recerca pugui posar de manifest.

En definitiva, totes les propostes anteriors posen de manifest els vincles estrets que existeixen entre la configuració de la professió docent i el sistema educatiu en conjunt.

2. L'avaluació dels alumnes es pot fer sobre la base dels resultants bruts (per exemple, quants alumnes superen un examen determinat), la qual cosa porta sovint a acreditar que els centres amb millors alumnes son gairebé sempre els que obtenen millors resultats, o bé sobre la base del valor afegit, consistent a determinar els resultats que obté un centre o professor determinats amb alumnes d'unes característiques personals i socioeconòmiques concretes; d'aquesta manera, els centres i els professors que acrediten millors resultats són aquells que aconsegueixen millors aprenentatges mantenint constants les característiques dels alumnes.

La reflexió sobre la necessitat de reformar la professió incideix, un cop més, sobre la necessitat de donar més autonomia a les administracions locals i als centres escolars en la prestació del servei públic de l'ensenyament. I, convé recordar un cop més, que l'autonomia forma part indissoluble d'un binomi l'altre component del qual és el retre comptes. El professorat de Catalunya necessita un entorn on percebi que pot gaudir de la necessària autonomia professional, en el marc del projecte educatiu de centre, públic o concertat, i al mateix temps on se li exigeixi passar comptes pel que fa a la qualitat, el com i el què aprenen els seus alumnes, perquè només així sortirà de la inèrcia en la qual sembla viure. Incentius i carrera professional per als docents sí, sens dubte, perquè trencaran la inèrcia de la professió i li aportaran dinamisme i oportunitats per il·lusionar-se, però sempre i quan aquests mecanismes estiguin basats i orientats a la millora de l'educació dels alumnes.

**Annex metodològic. Enquesta sobre satisfacció
laboral del professorat de Catalunya**

INTRODUCCIÓ

En el marc del projecte “El professorat a Catalunya” hem desenvolupat un qüestionari com a font de dades pròpia. Més enllà del valor de les dades oficials amb motius comparatius, aquest projecte tenia com a objectiu copsar l’opinió del professorat d’ensenyament obligatori català sobre algunes qüestions importants relatives a la seva activitat professional.

Amb aquesta finalitat, durant la segona meitat del curs 2006-2007, es va dur a terme un treball de camp que ens va permetre recollir informació relativa a una mostra representativa de 4.598 professors d’educació primària i secundària obligatòria de 631 centres públics i concertats de Catalunya. A continuació, es detallen algunes de les característiques d’aquest treball, per tal de poder valorar en la justa mesura les dades que hem aportat sobre el mateix professorat.

OBJECTIUS

Amb la finalitat d’apropar-nos a la realitat de les condicions de treball del professorat de l’ensenyament obligatori, aquest treball de camp es va plantejar com a objectiu la

recollida de dades originals sobre la valoració subjectiva que el professorat fa de les àrees següents:

- les seves condicions laborals com a professionals,
- els sistemes d'organització i gestió de l'activitat en el centre,
- les condicions en què desenvolupa la seva tasca docent a l'aula,
- la conveniència d'un conjunt de possibles criteris per a l'evolució de la retribució del professorat,
- la formació inicial i permanent rebuda, així com el paper del centre i l'Administració en aquests processos formatius,
- la situació de la professió docent a Catalunya, i
- la confiança en el futur de la seva activitat com a docents, així com del sistema educatiu en conjunt.

Adicionalment, un conjunt de dades socioeconòmiques i relatives a la situació laboral específica dels participants van ser recollides amb propòsit de control (vegeu el qüestionari al final d'aquest Annex).

DISSENY DE LA MOSTRA

Atesa la impossibilitat material de recollir dades poblacionals referides a la valoració subjectiva de la situació del professorat, l'equip de recerca es va plantejar la possibilitat de desenvolupar un procés d'enquestació a una mostra representativa de docents del sistema educatiu obligatori.

En aquest sentit, doncs, l'univers del nostre estudi és el conjunt de 58.823 mestres i professors que exerceixen durant el curs 2006-2007 a l'educació primària i secundària obligatòria (ESO) en els centres públics i concertats de Catalunya (vegeu la taula 1). Tenint en compte aquesta xifra, es va fixar la mida mínima de la mostra en 1.485 professors, acceptant uns marges d'error globals màxims de $\pm 5\%$, amb un grau de confiança del 95% i en el supòsit de màxima indeterminació ($p=q=0,50$ i $k=2$).

Taula 1.

Univers i estimació de la mostra mínima (estratificació per titularitat i etapa) de professorat de primària i secundària obligatòria. Catalunya, curs 2006-2007

	Centres públics		Centres concertats		Total
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO	
Univers	22.888	21.527	8.140	6.268	58.823
Estimació de la mostra mínima (titularitat i etapa)	378	378	367	362	1.485

Font: Elaboració pròpia.

Per tal de desenvolupar el treball de camp, es va optar pel disseny d'una mostra estratificada (en funció de l'etapa i la titularitat) per conglomerats en dues etapes (centres, i després professors). És a dir, a partir d'una selecció aleatòria del conjunt de centres educatius que imparteixen aquests ensenyaments, es va enquestar mitjançant una administració postal tot el professorat en actiu a l'etapa per la qual havia estat seleccionat, amb l'objectiu d'arribar a la mostra mínima necessària segons els criteris de representativitat estadística.

A partir de la mostra mínima de professors necessaris per cadascun dels estrats (segons l'etapa impartida i la titularitat del centre), i tenint en compte les mitjanes parcials de professors per centre en cada estrat, es va calcular el nombre mínim de centres necessaris (equivalent a una taxa de resposta del 100% del professorat en actiu en el centre). Posat que esperàvem una taxa de resposta moderada o fins i tot baixa a causa del mètode d'administració postal,¹ i fixat el sostre en 1.000 centres per qüestions pressupostàries, se'n va recalculer proporcionalment el nombre en cadascun dels estrats per tal de procedir a la construcció efectiva de la mostra final de centres participants.

Aquests centres, tal i com es pot veure a la taula 2, van ser assignats als estrats finals de què es composaria la mostra final tenint en compte l'etapa impartida (primària i ESO), la titularitat del centre (públics i concertats) i la seva situació geogràfica (menys de

1. D'aquesta manera, amb una taxa de resposta propera al 10% podem garantir les quotes mínimes necessàries per construir una mostra estadísticament representativa.

Taula 2.

Mostra de centres seleccionats: primera etapa (estimació per a una taxa de resposta del 10%)

Grandària del municipi	Centres públics		Centres concertats		Total
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO	
< 5.000 h.	110	10	10	10 (8) ²	
5.000 - 50.000 h.	90	40	80	80	
50.000 - 100.000 h.	30	20	40	50	
100.000 - 500.000 h.	40	20	70	80	
> 500.000 h.	30	20	80	90	
Total	300	110	280	310	1.000
	410		590		

Font: Elaboració pròpia.

5.000, de 5.000 a 50.000, de 50.000 a 100.000, de 100.000 a 500.000, i més de 500.000 habitants). Finalment, la taula 3 recull el càlcul del nombre de participants efectius d'acord amb les dades proporcionades pel Departament d'Educació.

Taula 3.

Mostra de professors seleccionats: segona etapa

Grandària del municipi	Centres públics		Centres concertats		Total
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO	
< 5.000 h.	724	197	88	69	
5.000 - 50.000 h.	1.620	1.895	1.014	954	
50.000 - 100.000 h.	507	1.022	646	658	
100.000 - 500.000 h.	645	919	962	1.013	
> 500.000 h.	465	960	1.231	1.264	
Total	3.961	4.993	3.941	3.958	16.853

Font: Elaboració pròpia.

2. A l'estrat 16 (centres concertats que imparteixen ESO a municipis de menys de 5.000 habitants), la població total de centres és de 8, de manera que els hem agafat tots. A més, cal tenir present que el nombre de centres total, de fet, serà menor a la pràctica atès que un mateix centre pot estar triat per dues etapes, especialment en el cas dels concertats.

Fruit d'aquest treball de disseny mostral, finalment vam convidar a participar al nostre estudi un total de 998 centres, dels quals 156 van ser triats per representar les dues etapes a la vegada. Per tal de reduir l'impacte de la possible desviació de les dades del Departament d'Educació amb l'activitat real dels centres, finalment es va fer l'enviament a l'alça d'un total de 18.941 qüestionaris, que el professorat havia de retornar bé de manera individual, bé en coordinació amb el seu centre, per correu postal ordinari prefranquejat.

Una vegada es va donar per tancat el treball de camp, es van rebre un total de 4.598 respostes als qüestionaris (vegeu la taula 4) procedents de 631 centres diferents, la qual cosa suposa una taxa de resposta final del 24,28%. Donada la nostra previsió, es va cobrir perfectament el nombre de respostes mínim per permetre la representativitat d'acord amb el mostreig dissenyat, amb una estratificació en funció de l'etapa (primària i ESO), la titularitat (centres públics i privats), i amb una assignació proporcional en funció de la grandària del municipi (menys de 5.000, de 5.000 a 50.000, de 50.000 a 100.000, de 100.000 a 500.000, i més de 500.000 habitants).

Taula 4.

Mostra final de professors (percentatge del total de la mostra)

Grandària del municipi	Centres públics		Centres concertats	
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO
< 5.000 h.	359 (7,81%)	53 (1,15%)	28 (0,61%)	18 (0,39%)
5.000 - 50.000 h.	526 (11,44%)	550 (12,00%)	440 (9,57%)	283 (6,15%)
50.000 - 100.000 h.	96 (2,09%)	201 (4,37%)	137 (2,98%)	105 (2,28%)
100.000 - 500.000 h.	199 (4,33%)	162 (3,52%)	230 (5,00%)	290 (6,31%)
> 500.000 h.	137 (2,98%)	179 (3,89%)	284 (6,18%)	321 (6,98%)
Total	4.598 (100,00%)			

Font: Elaboració pròpia.

Per tal de reduir els biaixos en la resposta deguts al desconeixement dels mecanismes reals pels quals un centre (i un docent) decideix participar o no en l'estudi, i així garantir la generalització dels resultats del qüestionari, la mostra obtinguda mitjançant

administració postal va ser finalment ponderada per tal de no sobre o subrepresentar cap estrat. Així doncs, amb la dada coneguda de la distribució real de la població (vegeu la taula 5), es van calcular els coeficients de ponderació corresponents (vegeu la taula 6) amb què es va equilibrar el pes relatiu de cada participant en funció de les taxes de resposta obtingudes en cadascun dels estrats.

Taula 5.
Distribució de l'univers de professorat (percentatge del total)

	Centres públics		Centres concertats	
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO
< 5.000 h.	4.513 (7,67%)	1.366 (2,32%)	166 (0,28%)	69 (0,12%)
5.000 - 50.000 h.	8.795 (14,95%)	10.171 (17,29%)	2.210 (3,76%)	1.643 (2,79%)
50.000 - 100.000 h.	3.086 (5,25%)	3.298 (5,61%)	1.263 (2,15%)	958 (1,63%)
100.000 - 500.000 h.	3.776 (6,42%)	3.935 (6,69%)	1.963 (3,34%)	1.571 (2,67%)
> 500.000 h.	2.718 (4,62%)	2.757 (4,69%)	2.538 (4,31%)	2.027 (3,45%)
Total	58.823 (100,00)			

Font: Elaboració pròpia.

Taula 6.
Coeficients de ponderació per a la construcció de la mostra final

	Centres públics		Centres concertats	
	Primària	ESO + batxillerat	Primària	ESO
< 5.000 h.	0,983	2,015	0,463	0,300
5.000 - 50.000 h.	1,307	1,446	0,393	0,454
50.000 - 100.000 h.	2,513	1,283	0,721	0,713
100.000 - 500.000 h.	1,483	1,899	0,667	0,423
> 500.000 h.	1,551	1,204	0,699	0,494

Font: Elaboració pròpia.

En aquest sentit, finalment, aquest treball de camp ens permet oferir informació sobre el conjunt de professors de l'ensenyament obligatori amb un marge d'error màxim de

$\pm 1,4\%$, amb un nivell de confiança del 95% i en el supòsit de màxima indeterminació ($p=q=0,50$ i $k=2$). Des del punt de vista de la significació estadística, uns resultats que compleixen amb escriu els mínims amb què inicialment va ser dissenyada la mostra.

TREBALL DE CAMP

Molt breument, el treball de camp, recollida d'informació i tractament estadístic van seguir la distribució temporal següent, de març a octubre del 2007:

1. Disseny del qüestionari [març].
2. Disseny de la mostra [març].
3. Construcció de la mostra [març].
 - a. Tria inicial dels centres.
 - b. Contacte amb els directors dels centres per demanar la seva participació.
 - c. Definició de la mostra inicial.
4. Enviament de qüestionaris [abril].
 - a. Assignació de codis.
 - b. Impressió de qüestionaris, sobres i carta de presentació de la recerca.
 - c. Enviament postal.
 - d. Contacte amb els directors dels centres per comprovar l'arribada dels qüestionaris.
5. Recollida de dades [abril - juny].
 - a. Recepció de qüestionaris per correu postal.
 - b. Seguiment de les taxes de resposta.
 - c. Contacte amb els centres que no responen.
 - d. Reenviament de qüestionaris en cas de no recepció.

QÜESTIONARI. PERCEPCIÓ DEL PROFESSORAT SOBRE LES SEVES CONDICIONS DE TREBALL I VALORACIÓ DE LA PERCEPCIÓ SOCIAL DE LA SEVA FEINA

1. Quants anys fa que es dedica a la docència?

_____ (apuntar número d'anys)

2. Quants anys fa que treballa en aquest centre?

_____ (apuntar número d'anys)

3. Actualment, la seva jornada laboral és completa o reduïda?

(Encerclar una sola resposta)

Jornada completa..... 1

Jornada reduïda..... 2

4. Quina relació laboral té amb el centre?

(Encerclar una sola resposta)

Funcionari 1

Interí 2

Contracte laboral 3

5. Quants anys fa que té aquesta relació laboral amb el centre?

_____ (apuntar número d'anys)

6. Existeix concordança entre l'especialització que va obtenir en la seva formació universitària inicial i l'especialitat docent que imparteix actualment en aquest centre?

(Encerclar una sola resposta)

Sí, existeix concordança..... 1

No, actualment imparteixo docència en una especialitat diferent.... 2

7. L'àrea d'especialització de la plaça que ocupa actualment en aquest centre, és la mateixa que la seva formació?

(Encerclar una sola resposta)

Sí, és la meua àrea d'especialització.....1

No, és una altra àrea2

8. En els darrers 4 anys, a banda de la seva tasca com a professor/a, ha tingut o té alguna altra responsabilitat en el centre?

(Encerclar totes les respostes necessàries)

Càrrec directiu 1

Càrrec de coordinació..... 2

Tutor/a..... 3

9. Quantes hores va dedicar a la seva formació permanent durant el curs 2005-2006?

(Encerclar una sola resposta)

No en vaig fer 1

Entre 1 i 30 hores 2

Entre 31 i 60 hores 3

Entre 61 i 90 hores 4

Més de 90 hores..... 5

10. Actualment, cursa alguns estudis universitaris com a complement a la seva formació inicial?

(Encerclar una sola resposta)

No en curso cap 1

Diplomatura..... 2

Llicenciatura..... 3

Màster..... 4

Doctorat 5

CONDICIONS DE TREBALL

Ara voldríem fixar-nos en les **condicions de treball** de què gaudeix en aquest centre.

11. Valori en una escala d'1 (molt insatisfet) a 5 (molt satisfet) el seu grau de satisfacció amb els següents aspectes relacionats amb les condicions laborals de què gaudeix, personalment, en aquest centre.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Ni satisfet ni insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
El seu horari de treball	1	2	3	4	5
El seu calendari laboral	1	2	3	4	5
El sistema de permisos, llicències, excedències i reduccions d'horaris	1	2	3	4	5
Les possibilitats de formació permanent	1	2	3	4	5
Les possibilitats de promoció professional	1	2	3	4	5
Les possibilitats de progressió salarial	1	2	3	4	5
L'estabilitat laboral	1	2	3	4	5
Les possibilitats de mantenir el lloc de treball en aquest centre	1	2	3	4	5
Les possibilitats de mantenir el lloc de treball en un àmbit territorial proper al seu domicili	1	2	3	4	5
Els mecanismes de participació en la gestió del centre	1	2	3	4	5

12. Ara, si us plau, valori en una escala d'1 (molt insatisfet) a 5 (molt satisfet) el seu grau de satisfacció amb els següents aspectes relacionats amb l'organització i el funcionament general d'aquest centre.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Ni satisfet ni insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
El lideratge exercit per la direcció del centre	1	2	3	4	5
El grau d'autonomia del centre en la seva gestió i administració	1	2	3	4	5
Els recursos de què disposa el centre per facilitar la docència	1	2	3	4	5
El seu grau de dedicació a les tasques de gestió	1	2	3	4	5
L'organització dels espais per a la docència en aquest centre	1	2	3	4	5
Les possibilitats de recerca i innovació docent	1	2	3	4	5
Les possibilitats de col·laboració amb d'altres professors del Centre	1	2	3	4	5
Les possibilitats de col·laboració amb d'altres professionals d'altres àmbits	1	2	3	4	5

13. En tercer lloc, si us plau, valori en una escala d'1 (molt insatisfet) a 5 (molt satisfet) el seu grau de satisfacció amb els següents aspectes relacionats amb les condicions en què desenvolupa la seva tasca docent a l'aula.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Ni satisfet ni insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
Les condicions ambientals o físiques a l'aula	1	2	3	4	5
La dinàmica habitual de treball a l'aula	1	2	3	4	5
El contingut curricular	1	2	3	4	5
L'heterogeneïtat de l'alumnat	1	2	3	4	5
L'exercici de la funció de tutoria	1	2	3	4	5
El grau d'autonomia en la meua pràctica docent diària	1	2	3	4	5
La participació de les famílies en l'activitat docent	1	2	3	4	5
El grau d'implicació de les famílies en l'educació dels seus fills	1	2	3	4	5
El grau d'obertura de l'aula a l'entorn i la seva comunitat local	1	2	3	4	5

14. En els dos darrers cursos, s'ha plantejat seriosament deixar d'exercir com a docent?

(Encerclar una sola resposta)

Sí 1

No 2

15. Si es així, quina és la raó principal per la qual no ha deixat d'exercir com a docent?

(Encerclar una sola resposta)

Per raons d'estabilitat econòmica 1

Perquè no tinc una altra alternativa professional 2

Perquè finalment no m'he acabat de decidir..... 3

CONDICIONS SALARIALS

A continuació, voldríem conèixer la seva opinió sobre alguns aspectes relacionats amb el **sistema de retribució econòmica** del professorat.

16. Si vostè hagués de triar, quina de les dues opcions preferiria?

(Encerclar una sola resposta)

Millorar les condicions de la docència i mantenir les mateixes condicions laborals .1

Millorar les condicions laborals i mantenir les mateixes condicions de la docència .2

17. Més enllà de les condicions actuals de retribució del professorat a Catalunya, si us plau, valori de 1 (molt inadequat) a 5 (molt adequat) en quina mesura considera que els següents criteris s'haurien de tenir en compte per l'establiment d'un sistema de complements o millores salarials del professorat de Catalunya.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt inadequat	Inadequat	Ni adequat ni inadequat	Adequat	Molt adequat
L'antiguitat com a docent	1	2	3	4	5
El treball en centres o zones d'especial dificultat i / o d'atenció prioritària	1	2	3	4	5
L'avaluació positiva de la qualitat docent	1	2	3	4	5
L'adequació a les necessitats docents de la formació continuada cursada	1	2	3	4	5
La participació en projectes d'innovació educativa	1	2	3	4	5
L'etapa educativa on el professor/a desenvolupa la seva tasca docent	1	2	3	4	5
L'assumpció de responsabilitats acadèmiques o de gestió més enllà de la pròpia docència	1	2	3	4	5
El grau de titulació del professor/a	1	2	3	4	5

VALORACIÓ DE LA FORMACIÓ REBUDA

En aquest tercer bloc, voldríem conèixer la seva opinió sobre la seva formació inicial i permanent com a docent.

18. Si us plau, tenint en compte les seves necessitats actuals com a docent en aquest centre, valori de 1 (molt inadequat) a 5 (molt adequat) el grau d'adequació dels següents aspectes relatius a la formació inicial i permanent que ha rebut.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt inadequat	Inadequat	Ni adequat ni inadequat	Adequat	Molt adequat
La seva formació inicial com a mestre o professor	1	2	3	4	5
La seva formació permanent	1	2	3	4	5
La informació rebuda sobre l'oferta actual de formació permanent o complementària	1	2	3	4	5
Les possibilitats que té d'adaptar el tipus de formació permanent i el seu contingut a les seves necessitats	1	2	3	4	5
Les condicions que li ofereix aquest centre per al desenvolupament de la seva formació permanent	1	2	3	4	5
Les condicions que li ofereix l'administració per al desenvolupament de la seva formació permanent	1	2	3	4	5

VALORACIÓ DE LA PROFESSIÓ DOCENT

En aquest quart bloc, voldríem conèixer les seves impressions generals sobre l'evolució de la seva situació professional i de la professió docent a l'ensenyament obligatori a Catalunya.

19. Així, en primer lloc, valori el seu grau de satisfacció, de 1 (molt insatisfet) a 5 (molt satisfet), en relació als següents aspectes:

19a. En relació a la seva activitat docent en aquest centre.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Ni satisfet ni insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
La seva pràctica docent a l'aula	1	2	3	4	5
Les seves condicions salarials	1	2	3	4	5
Les seves condicions laborals	1	2	3	4	5
La valoració per part dels alumnes de la seva tasca com a docent	1	2	3	4	5
La valoració per part de les mares i pares de la seva tasca docent	1	2	3	4	5

19b. En relació a la situació de la professió docent a Catalunya.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Molt insatisfet	Insatisfet	Ni satisfet ni insatisfet	Satisfet	Molt satisfet
La formació inicial del professorat a Catalunya	1	2	3	4	5
La formació permanent del professorat a Catalunya	1	2	3	4	5
El funcionament general de l'ensenyament obligatori	1	2	3	4	5
La professió docent com a espai de desenvolupament professional	1	2	3	4	5
El prestigi o valoració social del professorat	1	2	3	4	5

20. Finalment, voldriem conèixer la seva opinió sobre l'evolució d'aquests aspectes en el futur. Si us plau, valori de 1 (empitjorà molt) a 5 (millorarà molt) en quina mesura creu vostè que empitjoraran o milloraran durant els propers cinc anys.

20a. En relació a la seva activitat docent en aquest centre.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Empitjorà molt	Empitjorà	Ni millorarà ni empitjorà	Millorarà	Millorarà molt
La seva pràctica docent a l'aula	1	2	3	4	5
Les seves condicions salarials	1	2	3	4	5
Les seves condicions laborals	1	2	3	4	5
La valoració per part dels alumnes de la seva tasca com a docent	1	2	3	4	5
La valoració per part de les mares i pares de la seva tasca docent	1	2	3	4	5

20b. En relació a la situació de la professió docent a Catalunya.

(Encerclar una sola resposta per fila)

	Empitjorà molt	Empitjorà	Ni millorarà ni empitjorà	Millorarà	Millorarà molt
La formació inicial del professorat a Catalunya	1	2	3	4	5
La formació permanent del professorat a Catalunya	1	2	3	4	5
El funcionament general de l'ensenyament obligatori	1	2	3	4	5
La professió docent com a espai de desenvolupament professional	1	2	3	4	5
El prestigi o valoració social del professorat	1	2	3	4	5

DADES GENERALS**21. Podria indicar-nos quin any va néixer?**

_____ (apuntar l'any de naixement)

22. Gènere?

(Encerclar una sola resposta)

Home 1

Dona 2

23. Quin és el seu lloc de naixement?

(Encerclar una sola resposta)

Catalunya..... 1

Resta de l'Estat 2

Unió Europea 3

Resta del món..... 4

24. En el seu àmbit familiar, quina és la llengua que fa servir preferentment?

(Encerclar una sola resposta)

Català..... 1

Castellà..... 2

Ambdues 3

Una altra..... 4 _____ (especificar quina)

25. Quin és el seu estat civil?

(Encerclar una sola resposta)

Solter/a..... 1

Aparellat/da 2

Casat/da 3

Separat/da..... 4

Divorciat/da 5

Vidu/a 6

26. Quants fills té?

_____ (apuntar nombre de fills)

27. Quin és el seu nivell màxim d'estudis acabats?

(Encerclar una sola resposta)

- Diplomat 1
- Llicenciat 2
- Enginyer, arquitecte o equivalent 3
- Màster 4
- Doctorat 5

28. Actualment, està sindicat?

(Encerclar una sola resposta)

- Sí 1
- No 2

29. El seu sou com a professor/a, aproximadament, quin percentatge suposa dels ingressos anuals de la seva unitat familiar?

_____ % (apuntar el percentatge)

MOLTES GRÀCIES PER LA SEVA PARTICIPACIÓ!

Bibliografia

ALLEGRETTO, S. A.; CORCORAN, S. P.; MISHEL, L. (2004). *How does teacher pay compare? Methodological challenges and answers*. Washington: Economic Policy Institute.

BADIA, J. (2003). *L'escola suspèn*. Barcelona: Angle.

BERLINER, D. C. i CALFEE, R. C. (eds.) (1889). *Handbook of educational psychology*. Nova York: Macmillan.

BAS, J. M. (1980). "Estatut, ensenyament i traspassos". A *Perspectiva Escolar*, 44, abril, p. 5-7.

BIDDLE, B.; GOOD, T.; GOODSON, I. (1997). *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer. (Traducció a l'espanyol d'alguns capítols per Paidós en tres llibres, sota el títol *L'ensenyament i els professors* (I, II i III)).

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2004). "La educación secundaria obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad". A *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999b). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.

BOLÍVAR BOTÍA, A.; FERNÁNDEZ, M. i MOLINA, M. (2004). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”. A *Forum Qualitative Research*, vol. 6, núm.1, art. 12 [En línia] <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.pdf>

BONAL, X.; ESSOMBA, M. A. i FERRER, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, “Polítics”, 42.

BONAL, X., RAMBLA, X., CALDERÓN, E. i PROS, N. (2005). *La descentralización educativa en España*. Barcelona: Fundació Pi Sunyer.

BORJA ÁLVAREZ, A. (1990). *Relación entre formación y empleo: la educación técnico-profesional en Francia, Italia y Gran Bretaña*. Vitoria: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.

CARNOY, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: UOC.

CARRASCO, S. (1992). “La LOGSE, entre la realitat i la utopia”. A *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 79, abril, p. 1-2.

CARRASCO, S. (1989). “Ensenyament privat: situació econòmica i laboral del professorat”. A *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 66, abril, p. 20-26.

CIDE (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado (1983–1993)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

CIDE (1999). *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.

COCHRAN-SMITH, M. (2005). “The new teacher education: For better or for worse?”. *A Educational Researcher*, Vol. 34, N. 7, 3-17. American Educational Research Association.

COCHRAN-SMITH, M. i FRIES, K. (2005). “The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals”, a M. COCHRAN-SMITH i K. ZEICHNER (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (p. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

COL·LECTIU D'EDUCACIÓ (V. BOZAL, L. PARAMIO, E. ÀLVAREZ, M. PÉREZ i M. PÉREZ GALÁN) (1975). *La enseñanza en España*. Madrid: Ricardo Corazón.

COL·LECTIU EDUCACIÓ I PROGRÉS (COLOMÉ, F. i 19 firmes més) (2000). “Un mundo que cambia. ¿Una escuela pública que cambia?”. A *El País*, 29 de setembre, p. 37.

COLÉN, M. i GINÉ, N. (2006). “Reflexions entorn a la formació de formadors i formadores de Catalunya”, a Formació de formadors: Tres mirades pedagògiques. *Temps d'Educació*, 30. 1r semestre 2006.

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1997). “Europa en la formació del magisteri dels Països Catalans. La formació inicial i permanent dels mestres”. Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Vic: EUMO.

COMISSIÓ EUROPEA (1996). *Cifras clave de la educación en la Unión Europea 1995*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, p. 104.

COMISSIÓ TÈCNICA D'AVALUACIÓ DELS PLANS D'EXPERIMENTACIÓ PER A LA REFORMA DE L'EN-SENYAMENT SECUNDARI (1990). *Avaluar per Innovar. Els costos econòmics (I)*. Barcelona: Entitat Autònoma del Diari Oficial i de Publicacions (Catalunya).

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2005). *Educació i nous reptes socials. Aportacions al Pacte Nacional per a l'Educació*. Novembre 2005. CEC.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002a). *Els educadors en la societat del segle XXI. Aportació del Consell Escolar de Catalunya a les XIII Jornades de Consells Escolars de Comunitats Autònomes i de l'Estat*. CEC.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002b). *Importància i funció social del professorat: Aportació del Consell Escolar de Catalunya a l'Àmbit II de la Conferència Nacional d'Educació*. Any 2002. CEC.

DANÉS, F. (2004). "El protagonisme del professorat i la gestió dels centres en l'actual sistema educatiu". A *Revista del col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 123. p. 96-105.

DARLING-HAMMOND, L. i BRANSFORD, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

DE MARTÍN, E. (2003). *La formació permanent del professorat centrada en la institució educativa*. Tesi Doctoral, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

DELANNOY, F. (2001). "Profesionalismo docente y aseguramiento de la calidad de la enseñanza". Ponència de la Consultora Internacional en Educación al Seminario Internacional "Profesionalismo docente y calidad de la educación". Santiago.

DEL POZO, A. (2006a). "La reforma educativa de la LOE i el professorat". A *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 126, juliol, p. 84-132.

DEL POZO, A. (2006b). “Especialitats docents, plans d’estudis i plantilles dels centres de secundària (II)”. A *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 125, gener, p. 101-129.

DEL POZO, A. (2005). “Especialitats docents, plans d’estudis i plantilles dels centres de secundària”. A *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 124, juliol, p. 135-143.

DEL POZO, A. (1999) “L’especialitat docent i els llocs de treball, segons la LOGSE”. A *Butlletí del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 111, p. 57-68.

DEPARTAMENT D’EDUCACIÓ. GENERALITAT DE CATALUNYA (2005a). *Pacte Nacional per a l’Educació. Oportunitat i compromís. Idees per al debat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació.

DEPARTAMENT D’EDUCACIÓ. GENERALITAT DE CATALUNYA (2005b). *Pacte Nacional d’Educació. Debat curricular. Reflexions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació.

DEPARTAMENT D’ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA (1998). *Pla de Formació Permanent 1996-1997 / 2000-2001*. Barcelona: Subdirecció General de Formació Permanent. Servei d’Edicions i Publicacions.

DELVAL, J. (2006). “¿Se debe bajar la ratio? Cuanto menos alumnos, más calidad”. A *Cuadernos de pedagogía*, 361, octubre 2006. p. 62-65.

DIRECCIÓ GENERAL D’ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA. SERVEI D’ORDENACIÓ CURRICULAR (1991). *Orientacions per a l’el·laboració d’un crèdit*. Barcelona: Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

ESCUADERO, J. M. (2002). “¿Se puede mejorar la educación elevando los niveles de aprendizaje e implantando sistemas de rendición de cuentas?”. A *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2).

ESCUADERO, J. M. (1999). “El currículum, las reformas y la formación del profesorado”, a ESCUDERO, J. M. (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, p. 209-236.

ESTEVE, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. Monográfico dedicado a: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. A *Revista de Educación*, 340. MEC.

ESTEVE, J. M. (2005). *El protagonismo de los profesores en su formación permanente*. Jornadas de Formación Inicial y Permanente. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Consejo Escolar del Estado, Madrid.

ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J. M. (2002). “La vertebración académica de la formación inicial del profesorado”. A *ESE: Estudios sobre educación*, 2, p. 11-34.

ESTEVE, J. M. (2001). La salud de los profesores: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. IV Jornades de reflexió i formació sobre el rol, perfil i funcions del professor de pedagogia i psicologia a la secundària. Grup de treball de secundària del COPC (Col·legi oficial de psicologia de Catalunya). Barcelona, 2001.

ESTEVE, J. M. (1999). “El paradigma personal. Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador”, a FERRERES, V. i IMBERNÓN, F. (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, p.131-165.

ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial del profesorado de Secundaria*. Madrid: Ariel.

EURYDICE (2006). *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

EURYDICE (2005). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación Secundaria Inferior General*. Madrid. Secretaria General Técnica-CIDE.

EURYDICE (2004a). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaria General Técnica-CIDE.

EURYDICE (2004b). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaria General Técnica-CIDE.

EURYDICE (2003). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid: Secretaria General Técnica-CIDE.

EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaria General Técnica-CIDE.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *A Teachers College Record*, vol. 103, núm. 6, diciembre.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006a). "Pero...¿Qué "quedrán"? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento". *A Cuadernos de Pedagogía*, 353.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006b). “Los profesores cuentan: Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. Monográfico dedicado a: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. A *Revista de Educación*, 340. MEC.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2004). “Organización escolar y modelo profesional”. A M. FERNÁNDEZ ENGUITA i M. GUTIÉRREZ SASTRE (coords.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). *La profesionalización docente*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente: perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española.

FERRERES, V. i IMBERNÓN, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. [*The new meaning of educational change*. Nova York: Teachers College Press, 2001]

GARCÍA MÍNGUEZ, M. L. (2004). “Perspectivas de cambio para la profesión docente en una Europa ampliada”. A *Revista española de educación comparada*, 10, p. 179-196.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2005). “El sentido de la educación como referente básico de la didáctica”. A *Investigación en la escuela*, 55, p. 7-27.

GARCÍA PÉREZ, F. F. i PORLÁN, R. (2000). “El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)”. A *Biblio 3W. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. [en línea]. Universitat de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. i IMBERNÓN, F. (2006). “Una oportunidad perdida”. A *Cuadernos de pedagogía*, 357, p. 96-101.

GIMENO, J. i PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GONZÁLEZ BLASCO, P. i GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: SM i Fundación Santa María.

GONZÁLEZ SANMAMED (1995a). “Necesidades formativas y aprendizaje de la Enseñanza”. A *Revista de investigación educativa, RIE*, 25, p. 91-108.

GONZÁLEZ SANMAMED (1995b). “Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente”. A *Revista española de pedagogía*, 200, p. 23-43.

GONZÁLEZ SANMAMED (1995c). “¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?”. A *Investigación en la escuela*, 25, p. 27-35.

GONZÁLEZ SANMAMED (1995d). “Biografía y aprendizaje de la enseñanza: implicaciones para la formación del profesorado”. A *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 10-11, p. 117-134.

HERNÁNDEZ, F. (coord.) (1998). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía.

HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro: Barcelona.

HARGREAVES, A. [et al.] (eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

HURLEY, E. (2004). *Teacher Pay 1940-2000: Losing ground, losing status*. National Education Association, EUA. <http://www.nea.org/edstats/losingground.html>

IMBERNÓN, F. (2006a). “La profesión docente desde el punto de vista internacional: ¿Qué dicen los informes? Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. Monográfico dedicado a: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de Educación*, 340. MEC.

IMBERNÓN, F. (2006b). “La formación del profesorado en la LOE”. A *Aula de Innovación Educativa*, 155, p. 34-36.

IMBERNÓN, F. (2005). “¿Qué formación permanente? A *Cuadernos de Pedagogía*, 348, p. 70-73.

IMBERNÓN, F. (2004). “La profesionalización docente, hoy y mañana”, a LÓPEZ SÁNCHEZ; MORENO, M. i MURILLO ESTEPA, P. (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*, Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

IMBERNÓN, F. (2003). “Pasado y presente de la formación permanente”. A *Cuadernos de Pedagogía*, 321, p. 83-86.

IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2001). “Claves para una nueva formación del profesorado”. A *Investigación en la escuela*, 43, p. 57-66.

IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona: Laia.

IMBERNÓN, F. (1987). *La formación permanente del profesorado: Análisis de la formación de formadores*. Barcelona: Barcanova.

LIEBERMAN, A. i MILLER, L. (2003). *La indagación como base de formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

LORA TAMAYO, M. (1974). *Política educacional de una etapa. 1962-1986*. Madrid: Editorial Nacional.

MALDONADO RICO, A. (2005). “Una nueva formación inicial”. A *Cuadernos de Pedagogía* 346, p. 88-91.

MANZANO, R. i TEIXIDÓ, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

MARAVALL, J. M. (2004). “Una peligrosa manera de pensar”. A M. A. IGLESIAS. *La memoria recuperada*. Madrid: Aguilar, p. 33- 92.

MARCELO, C. (2006). *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.

MARCELO, C. (2002). “Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida”. A *Revista Educar*, 30, p. 26-56.

MARCELO, C. (2001). “La función docente. Nuevas demandas en tiempos de cambio”, a C. MARCELO, (ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1986). *Planificación y toma de decisiones en el currículum y la instrucción*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.

MARCHESI, A.; LUCENA, R. i FERRER, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM-IDEA.

MARCHESI, A. i Pérez, E. M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid: Centro de Innovación Educativa de Fundación Hogar del Empleado (CIE-FUHEM) i Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

MASJUAN, J. M. (1994). *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Bellaterra: ICE-UAB.

MEC (2006). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006. (Education at a glance 2006). Nota informativa sobre la situación española*. [En línea] <http://www.mec.es/multimedia/00001874.doc>

MEC (2005). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 2005/2006*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Secretaría General Técnica. [En línea] http://www.mec.es/cesces/informe-2005-2006/portada_CD.pdf

MEC (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. [En línea] <http://debateeducativo.mec.es/>

MEC (2000). *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC.

MEC (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.

MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza: educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1981). *Las enseñanzas medias en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.

MEC (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

MEDINA RIVILLA, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

MONTERO, L. (2006). “Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente”. Monográfico dedicado a: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. A *Revista de Educación*, 340. MEC.

MONTERO, L. (2004). “La formación del profesorado: de hoy para mañana”, a LÓPEZ SÁNCHEZ; MORENO, M. i MURILLO ESTEPA, P. (eds.), “Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad”, Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MONTERO, L. (2003). “¿Qué desarrollo es clave para el rendimiento de cuentas?”. A *Profesorado*, 7, p. 57-73.

MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo-Sapiens.

MONTERO, L. (1999) “Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas”. A *Revista de Educación*, 1, 15-31.

MONTERO, L.; FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, J. R. i FERNÁNDEZ TILVE, M. D. (2002). “Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas”, a J. M. VEZ; FERNÁNDEZ TILVE, M. D. i PÉREZ DOMÍNGUEZ, S. (coord.) *Foro Europeo. Educación no terceiro milenio. Políticas educativas na dimensión europea*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela/ICE.

MUCE (2005). *Un compromís per a l'educació a Catalunya: Propostes de línies prioritàries d'intervenció per al canvi educatiu*. Barcelona: MUCE-Marc Unitari de la Comunitat Educativa (FAPAC, FAPAES, FMRP, CCOO, FETE-UGT, USTEC-STEs, AEP, AJEC, SE, CEPC) / Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis.

OIT/UNESCO (2000). *Informe del Comité Mixto sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000*. OIT-Ginebra, UNESCO-París.

OCDE. POLÍTIQUES D'EDUCACIÓ I DE FORMACIÓ (2006). *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, “Informes Breus”, 2.

OCDE. SANZ, V.; ORTIZ, E. i ÁLVAREZ, J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España*. París: OCDE. [En línia] <http://www.oecd.org/dataoecd/54/28/17940910.pdf>. Vegeu la traducció d'un resumal català de la Fundació Jaume Bofill (OCDE. POLÍTIQUES D'EDUCACIÓ I DE FORMACIÓ, 2006).

OCDE (2001). *OECD: Education at a Glance. OECD: Indicators, Education and Skills*. París: OECD.

OCDE (1990). *OECD: The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. París: OCDE.

OLIVER, M. F. (2003). “La evaluación del docente, un factor de promoción”. A *Cuadernos de pedagogía*, 324.

- PEDRÓ, F. (2006). “Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa”. A *Revista de Educación*, 340. p. 243-264. Madrid: MEC.
- PEREYRA, M.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A. i BEAS, M. (comp.) (2003). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor.
- PÉREZ-DÍAZ, V. i RODRÍGUEZ, J. C. (2003). *La educación general en España*. Madrid: Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1982). “Investigación en el aula y paradigma ecológico”. Ponència del I Simposio Internacional de Didáctica General Especial. Murcia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BLANCO, N.; SOLÁ, M. i BARQUÍN, J. (2003). “La situación profesional de los docentes: Luces y sombras”. A *Cuadernos de pedagogía*, 34. p. 34-40.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PORLÁN, R. (1987). “El maestro como investigador em el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. A *Investigación en la escuela*, 1. p. 63-69.
- PORLÁN, R. i ARIAS, M. D. (eds.) (2001). *Redes de maestros: una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. i RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- PRATS, J. (2005). “El sistema educatiu espanyol”, a J. PRATS i F. RAVENTÓS (dirs.). *Els sistemes educatius europeus. Crisi ó transformació?* Barcelona: Fundació La Caixa, “Estudis Socials”, p. 174-204.
- PSOE. ARANGO VILA-BELDA, Joaquín (ed. lit.) (1989). *La educación en el proyecto socialista*. Madrid: Siglo XXI.

PUTNAM, R. T. i BORKO, H. (2000). "What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning?". A *Educational Researcher*, vol. 29, n. 1, p. 4-15.

RICHARDSON, V. (ed.) (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.

ROBERT HOUSTON, W. (1996). *Handbook of Research on Teacher Education*. Indianapolis: MacMillan Publishing.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. i BOLÍVAR, A. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Archidona: Aljibe

SARRAMONA, J. (2005). "La professionalització en l'àmbit educatiu", a ROURERA, R. (ed.), *10 lliçons magistrals per a la formació d'educadors*. Lleida: Universitat de Lleida.

SARRAMONA, J.; NOGUERA, J. i VERA, J. (2000). "Què és ser un professional docent? Valoració del sistema normatiu actual". A *Butlletí trimestral del col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 112, p. 3-29.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

SCHULLER, T.; JOCHEMS, W.; MOOS, L. i VAN ZANTEN, A. (2006). "Evidence and policy research". A *European Educational Research Journal*, 5, p. 57-70.

SUBIRATS, J. (coord.); ALSINET, J; RIBA, C; RIBERA, M; (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill, "Polítiques", 37.

TATJER, J. M. (1980). "Problemes de l'administració educativa que heretarà la Generalitat". A *Perspectiva Escolar*, 44, abril, p. 8-11.

TEDESCO, J. C. (2005). *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, "Debats d'Educació", 1.

VICENTE ALGUERÓ, F. J. (2005). *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*. Madrid: MEC.

VIDAL I PLA, F. (1995). "Anàlisi d'algunes repercussions de les reformes de 1970 i 1990 en l'administració del sistema educatiu". A *Educació i Història*, 2, p. 106-111. Barcelona.

VILLA, A. (coord.) (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

VILLAR ANGULO, L. M. (1983). *Revisión de investigaciones empíricas sobre formación del profesorado en España*. Ponència presentada al II Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa. Sitges.

VILLAR ANGULO, L. M. (1994). "El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración". A *Revista de educación*, 304, p. 227-251.

WEBB, N. M.; PALINCSAR, A. S.; BERLINER, D. C. i CALFEE, R. C. (1996). *Handbook of educational psychology*. Nova York: Macmillan.

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J. i MOON, B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: Making a case for an ecological perspective on inquiry". A *Review of educational research*, 68, p. 130-178.

WILSON, S. M. i BERNE, J. (1999). "Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development". A *Review of Research in Education*, vol. 24, p. 173-209.

ZABALZA, M. (2006). "Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado: Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente".

Monográfico dedicado a: La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado. *Revista de Educación*, 340. MEC.

ZAY, D. (1998). *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.

ZEICHNER, L. (1999). Panel internacional: La formación de profesores y el cambio educacional: experiencias e investigaciones. Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial de Docentes.

ZEICHNER, J. i NOFTE, S. (2001). “Practitioner Research”, a RICHARDSON, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.

Aquest estudi fa un diagnòstic del professorat de Catalunya i també una sèrie de recomanacions sobre quin hauria de ser el concepte de docent i com hauria de desenvolupar-se la carrera professional de la docència. Es tracta d'una anàlisi que compara la nostra situació amb la d'altres països, però tenint molt en compte la particularitat i complexitat que viu la professió docent del nostre país en aquests moments.

L'anàlisi palesa alguns aspectes molt interessants, com ara una concepció de la funció pública de l'ensenyament ancorada en el passat; una situació dels docents valorada amb indiferència i manca d'il·lusió per una part significativa del col·lectiu; i, una manca de vinculació entre les polítiques sobre la professió docent i els resultats del sistema educatiu.

Els autors, conscients del moment estratègic actual en què és tan necessari un canvi, ens proposen una sèrie de recomanacions que tenen a veure amb repensar la selecció del professorat; reformar la formació inicial i permanent, i introduir mecanismes de contractació i incentius que promoguin realment una millora de la qualitat del servei educatiu a través d'una transformació de la gestió de la funció pública docent.

