

El professorat i el Sistema Educatiu Català

Propostes per al debat

MIQUEL MARTÍNEZ
(DIRECTOR)



**El professorat i el
Sistema Educatiu Català
Propostes per al debat**

MIQUEL MARTÍNEZ

(DIRECTOR)

El professorat i el Sistema Educatiu Català

Propostes per al debat

MIQUEL MARTÍNEZ
(DIRECTOR)

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: abril 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: 978-84-8334-885-7
DL: B-16.682-2008

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

Índex

PRESENTACIÓ	11
1. INTRODUCCIÓ	15
2. DIAGNOSI DE LA SITUACIÓ ACTUAL DEL PROFESSORAT	23
L'impuls de la societat catalana	25
El sistema educatiu a Catalunya	28
· Les competències educatives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya	28
· Les grans xifres de l'educació a Catalunya	33
· Indicadors del sistema educatiu català	36
Un nou paradigma educatiu	38
Els professionals de l'educació	41
· Demografia	41
· Personal interí	42
· Grau de feminització	42
· Residència	43
· Formació	43
· Ràtios	44
· Dedicació i retribucions	45
Les qüestions cabdals en matèria de personal	47
· La formació del docent	49
· Les condicions de treball dels docents	54
· El perfil professional del professorat a Catalunya. Els docents i els altres professionals a l'escola i el sistema educatiu	60
Bibliografia	63
3. EL CENTRE DOCENT	65
Introducció	67
Eixos per analitzar el centre educatiu	71
· El centre docent en el marc del Servei Públic d'Educació	72

· Centre docent i autonomia	79
· La direcció dels centres i la gestió de recursos humans	86
Bibliografia	92
4. LA CULTURA DOCENT	93
Societat, educació i escola avui	95
La construcció de la cultura docent i laboral del professorat	98
Cap a una nova cultura docent	102
· Com avançar cap a un canvi en la cultura docent?	104
· Un canvi que ha d'afectar també la gestió	108
Com s'hauria d'estructurar i configurar la formació del professorat?	110
· Sobre el model de formació inicial	112
· Sobre la formació contínua	115
· Competències al voltant de les quals cal orientar les accions formatives	116
· Consideracions finals	120
5. LA FUNCIÓ PÚBLICA DOCENT	123
Introducció	125
· L'objecte	125
· El marc legal	126
· La funció pública docent vista des de l'Estatut bàsic de l'empleat públic	128
Estabilitat <i>versus</i> flexibilitat	129
· L'accés	130
· La provisió de llocs	132
· La mobilitat entre administracions públiques	134
· Dedicacions i retribucions	135
· L'avaluació	136
L'organització	137
· La descentralització del model	138
· Els centres i les direccions	141
· Els gestors	142
· Els sindicats	143

6. LA PROFESSIÓ DOCENT AVUI	145
Introducció	147
La institució escolar	148
Els docents: professionals en la institució escolar	149
· Similituds amb altres professions	149
· Diferències amb altres professions	149
Autonomia i estabilitat del professorat	152
· Autonomia	152
· Estabilitat docent	153
Dedicació a la docència	154
· Calendari escolar i jornada de treball	154
· La jornada docent	157
· La gestió del canvi: jornades a temps parcial	158
La satisfacció i els incentius en l'exercici de la docència	160
L'avaluació docent	163
· La posta en valor de l'avaluació	163
· Finalitats de l'avaluació docent	164
· Avaluació de la conducta professional	165
· Avaluació dels resultats	166
· Explicació de l'avaluació	166
· Conseqüències de l'avaluació	167
La gestió del professorat: model de carrera docent o model centrat en lloc de treball	168
Cap a un nou model educatiu a Catalunya	170
7. PROPOSTES I CONSIDERACIONS FINALS	173
<i>Miquel Martínez, Iñaki Echebarria, Ramon Farré i Ramon Plandiura</i>	
Introducció	175
Sobre el sistema educatiu i l'escola	178
· Enfortir l'escola i millorar l'equitat	178
· El Sistema Educatiu Català	180
· El Consell d'Educació del Territori	181
· El Consorci d'Educació del Territori	185

· Les possibilitats que propicia el marc legal	186
Sobre el professorat i els centres	188
· El desenvolupament professional del professorat	189
· La cultura docent	192
· La funció directiva	194
Bibliografia	196
Consideracions a títol particular	197
<i>Joan Carles Gallego i Irene Rigau</i>	
ANNEX 1. EL PROFESSORAT DE CATALUNYA. UNA PERSPECTIVA QUANTITATIVA	201
<i>Francesc Pedró Garcia</i>	
ANNEX 2. PROPOSTES DE REDISENY DEL MODEL DE GOVERNANÇA DELS CENTRES DEL SERVEI PÚBLIC EDUCATIU A CATALUNYA	205
<i>Francisco Longo Martínez</i>	
ANNEX 3. LA FORMACIÓ DE PROFESSORS COM A INICIACIÓ A LA CULTURA DOCENT	231
<i>José M. Esteve Zarazaga</i>	
ANNEX 4. LA FUNCIÓ PÚBLICA	271
<i>Xavier Boltaina i Bosch</i>	
ANNEX 5. LA PROFESSIONI DOCENT AVUI. ALGUNES REFLEXIONS I SUGGERIMENTS	309
<i>Mariano Fernández Enguita</i>	
ANNEX 6. EL PROFESSORAT I EL SEU TREBALL A ANGLATERRA	335
<i>Stephen J. Ball</i>	

Presentació

Ningú posa en dubte que la millora de l'educació requereix un canvi en els aspectes organitzatius dels centres i en la cultura docent del professorat. A mesura que hem anat coneixent els resultats poc satisfactoris de l'educació a Catalunya, han anat creixent les veus que valoren la necessitat d'impulsar canvis en el món del professorat i del sistema que el sustenta. Cal ser conscients, però, que aquests canvis, en una estructura que a Catalunya reuneix més de 80.000 professionals i més de 2.500 centres, no són ni fàcils de plantejar ni tampoc d'acceptar per part de les persones directament implicades en l'acció docent.

La urgència d'iniciar processos de reforma en aquest camp no ens hauria de fer perdre el nord, en el sentit que ens portés a anunciar poc més que resultats miraculosos i immediats. Totes les propostes que es recullen en aquest llibre es fan amb una voluntat constructiva i no allisonadora. Amb una clara intencionalitat de servir al debat públic que sobre aquestes qüestions està emergint amb una certa força.

El llibre és en gran part el resultat del treball d'un grup de persones nombrós i plural, i aquest n'és un dels seus mèrits principals. L'equip de coordinació del seminari, format per Miquel Martínez, Isabel Ribas, Iñaki Echebarria, Ramon Farré, Ramon Plandiura i Mercè Chacón, ha desenvolupat una tasca intensa per donar forma de llibre al debat. D'altra banda, el funcionament de les sessions ha fet possible que gent de pensament divers hagi tingut la capacitat de buscar punts de coincidència per redactar un document que és compromès i que diu coses importants.

Aquest llibre, l'origen del qual l'explica en la introducció el seu director Miquel Martínez, és una modesta contribució al debat sobre el professorat i les reformes en el camp de l'organització dels centres educatius. El debat social ja està obert i el polític ho estarà ben aviat quan s'iniciï la tramitació de la futura Llei d'educació.

Complementàriament a aquest llibre que teniu a les mans, recentment la Fundació Jaume Bofill n'ha publicat un altre, *El professorat de Catalunya*, dirigit per Francesc Pedró. Es tracta de dues obres paral·leles, que aporten visions complementàries als reptes educatius.

Si la seva publicació serveix per animar el debat i obrir vies de reflexió pública sobre aquesta qüestió, la Fundació Jaume Bofill ja es dona per satisfeta.

Resta només agrair la tasca desenvolupada a l'equip que ha fet possible que el Seminari i la publicació tinguessin un bon final. Les propostes que contenen són rigoroses i no cal estar-hi d'acord per reconèixer la seriositat del treball de tot l'equip.

Jordi Sánchez

Director de la Fundació Jaume Bofill

1 Introducció

El treball que presentem i les sessions de reflexió i debat que al llarg del darrer any han conformat el Seminari sobre *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*, s'han abordat des del convenciment que és possible millorar la qualitat de l'educació si canvien les condicions que envolten la funció docent. Conseqüentment, cal analitzar, i si convé canviar, els factors que coadjuven a la qualitat de la funció docent, la millora de la qual pot contribuir amb força a la satisfacció dels qui l'exerceixen. Des del reconeixement de la contribució del professorat a l'educació a Catalunya, calen avui noves maneres de treballar i d'organitzar la feina per poder desenvolupar la professió de manera més gratificant i poder comptar amb l'exercici de més responsabilitat docent, de manera que es visqui i percebi amb més satisfacció professional la feina de mestre o professor.

La qualitat de l'educació no depèn solament del que fa el professorat com a regulador d'un conjunt de processos d'aprenentatge i ensenyament. Convé reconèixer que les condicions estructurals i funcionals que conformen els contextos d'aprenentatge i convivència, que són els centres i la mateixa gestió de la funció docent, juguen un paper fonamental en l'assoliment dels nivells de qualitat que tots volem per l'educació a Catalunya. La qualitat en l'educació s'assoleix amb més qualitat en el processos d'aprenentatge i ensenyament, però també amb més qualitat en la gestió de la funció docent i en les condicions dels centres i del sistema.

Estem davant d'una cultura docent i una gestió de la funció docent que no suma i que, en canvi, tendeix a desactivar els millors professionals. És una cultura docent i laboral que respecta en la seva rutina aquells que limiten la seva funció a allò establert, i que no reconeix ni encoratja suficientment aquells que entenen la seva professió compromesa èticament i amb responsabilitat.

Els canvis referits i que cal induir no són canvis relatius al disseny curricular, a la selecció de continguts d'aprenentatge o a l'equipament tecnològic, que per altra banda són tots ells indispensables. Són canvis que afecten la manera d'entendre la professió. Cal que tots els membres de la comunitat educativa assumeixin les seves responsabilitats i que el conjunt de la ciutadania s'impliqui i es comprometi socialment amb el territori, per tal d'oferir un servei públic d'educació de més qualitat i generador de més equitat.

L'objectiu del treball que aquí es presenta i que porta per títol *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat* és reflexionar sobre alguns dels àmbits i qüestions cabdals que caracteritzen i descriuen l'actual servei educatiu al nostre país, oferint una visió crítica i un conjunt de propostes que engloben un replantejament del mateix Sistema Educatiu Català.

Conjuntament amb els altres membres del grup coordinador, Iñaki Echebarria (director adjunt de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona), Ramon Farré (catedràtic d'ensenyament secundari) i Ramon Plandiura (advocat i professor a la Universitat Pompeu Fabra), i gràcies a la bona feina de l'equip de la Fundació Jaume Bofill, vam iniciar el seminari convocant un conjunt de membres destacats de la comunitat educativa i d'experts de reconegut prestigi de dins i fora de l'educació, per abordar aquelles qüestions que ens semblen cabdals en l'anàlisi que ens proposàvem. Ho vam orientar al voltant dels quatre àmbits següents: el centre docent, la funció pública docent, la cultura docent, i el professorat i la professió docent.

La qualitat de la participació d'una trentena de membres en les vuit sessions del Seminari va garantir el bon resultat de la tasca feta i ha suposat una satisfacció professional per als que hem coordinat tot aquest procés. D'aquesta participació se'n va desprendre

un debat intens, en profunditat i sense limitacions, al voltant de l'educació al nostre país. Tots els participants van fer també un exercici molt important en mirar d'apropar perspectives, canviar enfocaments i formular propostes susceptibles de ser compartides. Si bé cada membre compta amb un bagatge particular originat en la pràctica docent, la gestió o la política, dins o fora de l'àmbit de l'educació, les aportacions i els esforços es van orientar, en tot moment, a contribuir a l'optimització de l'educació a Catalunya.

El text que teniu a les mans conté part dels debats —com sempre els textos no tenen música, només lletra—, les aportacions dels ponents convidats a cada sessió i un conjunt de propostes i consideracions finals. El treball s'estructura en dos grans blocs. Al primer (capítols 1 a 7) s'hi presenten el continguts que es desprenen de la discussió, l'anàlisi i les propostes; i en el segon (annexos), s'hi reproduïxen els textos redactats pels ponents convidats.

Així, a la primera part s'hi exposen els següents cinc àmbits significatius del sistema educatiu: la situació actual del professorat; el centre docent; la cultura docent; la funció pública docent i la professió docent. Tots ells s'han elaborat i redactat a partir de les ponències de rellevants experts en les temàtiques, de la discussió dels participants en cada sessió del Seminari celebrada per a cada àmbit, i de l'elaboració, redacció i valoracions per part del grup coordinador. El procediment en l'elaboració d'aquests documents de síntesi —un per a cada àmbit— ha estat laboriós i ha pretès respectar al màxim les opinions i raons que els membres del Seminari anaven formulant, tant en els dos debats posteriors a la presentació de la ponència de cada sessió, com en els grups de treball posteriors que cercaven propostes en relació al tema tractat.

Una primera redacció de cada document de síntesi ha estat sotmesa a esmenes i consideracions per part dels membres del Seminari, i s'ha refet a partir de les seves aportacions fins a la versió final que figura en aquest text.

Seguidament, s'exposa un capítol de propostes i consideracions finals elaborat pel grup coordinador. En ell s'hi formulen un conjunt de reflexions i iniciatives que emmarquen el replantejament d'alguns dels aspectes rellevants que conformen l'actual estructura del model educatiu a Catalunya. Aquest text s'ha tramès a la resta de membres del

Seminari oferint-los la possibilitat de formular-hi alguna consideració particular. L'objectiu —creiem que assolit— és que aquest capítol (capítol 7) reflecteixi allò que és compartit com a propostes i consideracions finals sobre el professorat i el Sistema Educatiu Català, per tots els participants en aquest Seminari i que figuren relacionats en aquesta obra.

Situant-nos a la segona part de la publicació i a mode d'annex, s'hi reproduïxen les ponències que van motivar la discussió de les diferents sessions celebrades a Can Bordoi i que van configurar el Seminari al llarg dels mesos d'aquest treball. Els ponents van ser: Francesc Pedró, director de recerca del Centre per a la Recerca i Innovació Educatives de l'OCDE i catedràtic de ciència política i de l'administració de la Universitat Pompeu Fabra, amb la ponència “El professorat de Catalunya. Una perspectiva quantitativa”; Francisco Longo, director de l'Institut de Direcció i Gestió Pública d'ESADE, amb la ponència “Propostes de redisseny del model de governança dels centres del Servei Públic Educatiu a Catalunya”; José M. Esteve, catedràtic de teoria de l'educació a la Universitat de Màlaga, amb la ponència “La formació de professors com a iniciació a la cultura docent”; Xavier Boltaina, professor de dret administratiu de la Universitat de Barcelona, amb la ponència “La funció pública”; Mariano Fernández Enguita, catedràtic de sociologia de la Universitat de Salamanca, amb la ponència “La professió docent avui. Algunes reflexions i suggeriments”, i Stephen Ball, professor de sociologia de l'educació i editor del *Journal of Education Policy* de l'Institute of Education de la Universitat de Londres, amb la ponència “El professorat i el seu treball a Anglaterra”.

Aquest treball és un conjunt de propostes obertes al debat que pretenen generar iniciatives per a la millora de l'educació al nostre país en clau de territori, amb voluntat d'enfortir l'escola i garantir el seu compromís amb la construcció d'una societat més inclusiva. Es tracta d'una proposta que apunta algunes condicions per assolir més qualitat i més equitat en l'educació.

Vull, a títol personal i també en nom dels meus companys coordinadors, expressar de manera especial en aquesta introducció, el nostre agraïment a la Fundació Jaume Bofill per l'oportunitat que ens ha ofert de treballar plegats en encarregar-nos aquesta tasca de coordinació.

Igualment, i de manera discreta però molt sincera i profunda, vull mostrar el meu agraïment a les persones que al llarg d'aquest any han treballat al nostre costat en l'elaboració d'aquests textos: a Mercè Chacón, present i eficaç en tots els moments necessaris, i a Isabel Ribas, relatora de totes les sessions —ambdues participants actives com a membres del Seminari i en les sessions de treball del grup coordinador—, i a Edgar Iglesias, per les seves contribucions en l'elaboració final dels textos i la seva ordenació.

Miquel Martínez

② Diagnosi de la situació actual del professorat

Capítol elaborat pel grup coordinador, a partir de la ponència del professor Francesc Pedró, “El professorat de Catalunya. Una perspectiva quantitativa”, i del debat entre els membres del Seminari participants a la sessió del 14 de febrer de 2007 a Can Bordoï. També incorpora les esmenes que els membres del Seminari van adreçar a una primera redacció del text.

L'IMPULS DE LA SOCIETAT CATALANA

L'objecte d'aquest estudi centrat en la qualitat del professorat i promogut i impulsat per la Fundació Jaume Bofill, té una finalitat molt clara: la millora en la prestació i qualitat del servei educatiu, propiciant el benestar dels seus professionals, element que alhora esdevindrà indicador de la qualitat del sistema educatiu.

Es parteix de la premissa inicial d'entendre que el canvi és imprescindible, atenent, a més, que cal construir un sistema educatiu de qualitat per a la Catalunya del segle XXI, tal i com la societat catalana reclama i impulsa. La primera tasca a realitzar en aquest sentit és definir i aclarir què cal canviar i com fer-ho, per tal de poder fer la transformació requerida amb certes garanties i confiança.

Des de començament d'aquest segle les iniciatives de propostes i diagnòstics han estat freqüents i s'han dirigit a donar resposta a la demanda d'enfortiment del sistema educatiu i als reptes que se'n desprenen. A continuació s'assenyalen algunes fites prou significatives, sense fer referència —llevat d'un cas— a les conclusions dels documents elaborats, considerant que aquest no és l'objectiu d'aquest estudi.

En primer lloc, l'any 2000, el Govern de la Generalitat engega una diagnosi profunda i exhaustiva sobre l'educació a Catalunya, treball que conclou al juny de 2002, amb la

publicació del document *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes* (Departament d'Ensenyament, 2002). Aquest treball es va articular en set seccions, i en una d'elles, “La importància i funció social del professorat”, es va prendre en consideració l'aportació feta pel Consell Escolar de Catalunya (Consell Escolar de Catalunya, 2002).

Per altra banda, el 15 de desembre de 2001, el Consell Escolar de Catalunya dedica una jornada de reflexió i debat sobre “Les dimensions personals de l'educació: el professorat avui”, on una de les taules de treball es va centrar específicament en la professió docent.

La reflexió i el compromís de la societat catalana amb l'educació s'ha evidenciat a bastament, i prova d'això és la signatura de dos acords especialment significatius: l'Acord estratègic per a la internacionalització, la qualitat de l'ocupació i la competitivitat de l'economia catalana, signat el 16 de febrer de 2005, i el Pacte Nacional per a l'Educació, del 20 de març de 2006 (Departament d'Educació, 2006).

A principi de 2004, el Govern de la Generalitat de Catalunya i els agents socials (sindicats i organitzacions empresarials) enceten un procés de concertació per tal de reforçar les bases de la competitivitat i sostenibilitat de l'economia catalana, que es va traduir en la signatura de l'Acord estratègic on hi apareixen propostes per a la millora del sistema educatiu a Catalunya, fetes des de fora del mateix sistema educatiu, element que resulta rellevant. D'aquest Acord se'n desprèn la prioritat de fer front al fracàs escolar en determinades zones on es fa més evident, a partir de mesures com l'obertura dels centres educatius públics a les activitats complementàries i programes de suport als alumnes amb greus mancances educatives.

Dins de l'àmbit de la formació professional, es destaca —per la seva rellevància i millora del sistema— la creació de dotze centres integrats de formació professional, en els quals es coordinen els tres subsistemes (formació reglada, formació ocupacional i formació contínua), possibilitant així una oferta formativa integrada i preparada per atendre les necessitats d'ocupació i desenvolupament professional. Cal destacar la forma de govern que es propugna per a aquests centres: s'assenyala que s'han de regular per un consorci vinculat a cada centre, compost per les conselleries d'Educació

i de Treball i Indústria (en la denominació d'aquell moment), els agents socials i els ajuntaments. Aquest plantejament obre una finestra a l'oportunitat de buscar formes d'imbricació del territori i les seves institucions en el govern dels centres. La figura de tutors i orientadors escolars impulsats per les administracions locals per a alumnes de catorze a setze anys il·lustren tant el paper d'aquestes, com el fet que els centres no tenen l'exclusiva dels impulsos educatius.

El mes de gener de 2005, un nombrós grup d'experts amb la participació de tots els sectors educatius de Catalunya, elaboren i editen el document *Idees per al debat*. El Consell Escolar de Catalunya —màxim òrgan de participació i consulta de la comunitat educativa— elabora també un document al respecte (Consell Escolar de Catalunya, 2005). Així, les diferents iniciatives impulsades des del Departament d'Educació es concreten amb la formalització del Pacte al Palau de la Generalitat pels màxims representants del Govern i les institucions signants.

Al setembre de 2006, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu dóna a conèixer el document *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya* amb un conjunt de propostes i conclusions valuoses (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2007, capítol 8è).

Així, es fa palès que la societat catalana demostra preocupació, compromís i voluntat de millora del sistema educatiu, a partir de diagnòstics sovint coincidents sobre quines són les causes que expliquen la mateixa necessitat de millora del sistema, i sobre les línies que haurien de dirigir les transformacions. És per això que es considera que l'acord social és factible.

Tanmateix, serà l'elaboració i implementació de les polítiques públiques que es dissenyin on es constatarà el grau d'acord efectiu, la capacitat de canvi i el lideratge de les institucions catalanes. És el moment adient per concretar i posar en pràctica polítiques específiques i integrals, que dirigeixin la intervenció de tots els agents educatius a l'assoliment de la millora del sistema educatiu català, tot fent-ne partícips de bon començament els centres docents i els seus professionals. La seva contribució en la definició d'aquelles polítiques en l'establiment d'estratègies és absolutament necessària.

La participació del professorat és clau i així es vol subratllar des dels primers estadis d'elaboració de l'estudi. El professorat, coneixedor dels valors positius del sistema educatiu català i de les dificultats a les quals ha d'enfrontar-se, pot promoure polítiques de millora del sistema educatiu i, alhora, de millora de les seves condicions de treball i de la satisfacció en l'exercici de la docència. El benestar docent ha de ser present amb força en el discurs públic de l'educació catalana en els propers anys.

EL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA

Des del punt de vista acadèmic, convé analitzar si es pot parlar amb propietat d'un sistema educatiu català, diferenciat del sistema educatiu de l'Estat espanyol. S'opta aquí per deixar de banda aquesta qüestió tot limitant l'exposició a establir el context formal en què es desenvolupa l'educació a Catalunya i les competències de la Generalitat, a fi de deixar constància del marc en què es treballa i quines són les possibilitats d'intervenció, davant la modificació d'elements que caracteritzen el sistema educatiu, si més no, fins a l'actualitat.

Les competències educatives de l'Estat i de la Generalitat de Catalunya

En primer lloc, cal considerar que les competències de l'Estat relacionades directament o indirecta amb l'educació queden recollides a l'article 149.1, apartats 1, 18 i 30 de la Constitució espanyola.

Més en concret, en l'article 149.1.1 de la Constitució, s'estableix la competència exclusiva de l'Estat per regular “les condicions bàsiques que garanteixen la igualtat de tots els espanyols en l'exercici dels drets i en el compliment dels deures constitucionals”; l'article 149.1.30 li atribueix la competència exclusiva per a la “regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals”, i la competència per dictar “normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria”; en l'article

149.1.18 es confereix a l'Estat la competència exclusiva per dictar "les bases del règim jurídic de les administracions públiques i del règim estatutari dels seus funcionaris". Pel que fa referència a l'àmbit laboral, cal tenir presents els articles 35.2,¹ i 149.1.7² i quant als funcionaris públics l'article 103.3,³ a més del 149.1.18, abans citat.

No obstant, cal tenir en compte que les normes bàsiques han de formular-se com a principis generals, per tal de no impedir que les comunitats autònomes puguin establir polítiques educatives pròpies, concretades, si escau, en legislació dels respectius parlaments. Així, la Generalitat de Catalunya estaria facultada constitucionalment i estatutàriament per desenvolupar les bases estatals en matèria d'educació i per regular els diferents aspectes del dret a l'ensenyament, definits en l'article 27 de la Constitució, fent possible així, un model educatiu diferenciat del de l'Estat, si més no parcialment.

Finalment, al marge dels preceptes constitucionals, el Tribunal Constitucional⁴ ha donat la seva conformitat a la legislació de caràcter orgànic que estén i concreta les competències constitucionals de l'Estat. Es tracta de la disposició addicional primera, apartat 2, de la LODE (Llei Orgànica del Dret a l'Educació),⁵ reproduïda en altres lleis educatives. Precisament, la sentència de Tribunal Constitucional 77/1985 sobre la LODE, conté alguns elements que han contribuït a clarificar aspectes relatius al

1. Article 35.2 de la Constitució espanyola: "La ley regulará un estatuto de los trabajadores."

2. L'Estat té competència exclusiva sobre "7º) Legislación laboral; sin perjuicio de su ejecución por los órganos de las Comunidades Autónomas."

3. Article 103.3 de la Constitució: "La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones."

4. Vegeu com a exemple, la Sentència 330/1993, de 12 de novembre, Fonament Jurídic 3 i també la STC 6/1982, de 22 de febrer, FJ 4.

5. "En todo caso, y por su propia naturaleza, corresponde al Estado: a) La ordenación general del sistema educativo.; b) La programación general de la enseñanza en los términos establecidos en el artículo 27 de la presente Ley; c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, válidos en todo el territorio español; d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30 de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los Poderes públicos."

dret a l'educació i, concretament, a la provisió del servei de l'educació per centres de titularitat privada concertada.

Amb l'aprovació del nou Estatut,⁶ els ciutadans i ciutadanes de Catalunya tenen reconeguts un important conjunt de drets i deures; els drets vinculen tots els poders públics de Catalunya, i a la Generalitat li són reconegudes en matèria educativa tot un seguit de competències força rellevants. En concret, en l'article 6 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya es disposa que el català és la llengua vehicular d'aprenentatge en el procés d'ensenyament i el conjunt de ciutadans i ciutadanes té el dret i deure de conèixer-la.⁷ Com a conseqüència, l'Estatut imposa als poders públics de Catalunya l'obligació d'establir les mesures necessàries per facilitar l'exercici d'aquest dret i el compliment d'aquest deure.

En l'article 21 de l'Estatut, s'estableixen drets i deures en l'àmbit de l'educació. Entre altres, el dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat; el reconeixement que els centres docents privats poden ser sostinguts amb fons públics d'acord amb el que determinen les lleis, per tal de garantir els drets d'accés en condicions d'igualtat; i el dret a la qualitat de l'ensenyament i a disposar —en els termes i condicions que estableixen les lleis— d'ajuts públics per satisfer els requeriments educatius. El darrer apartat de l'article reconeix als membres de la comunitat educativa el dret a participar en els assumptes escolars i universitaris, seguint els principis constitucionals. Qualsevol proposta de funcionament de centres que es faci l'haurà de respectar.

En l'article 44 s'obliga als poders públics, entre altres qüestions, a garantir la qualitat del sistema d'ensenyament, a promoure el coneixement suficient d'una tercera llengua un cop s'hagi finalitzat l'ensenyament obligatori, i a impulsar la implicació i la partici-

6. Estatut d'autonomia de Catalunya, Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, (publicada en el BOE de 20 de juliol i en el DOGC de la mateixa data, mitjançant el Decret 306/2006, de 20 de juliol).

7. L'article 35 reconeix els drets i deures lingüístics en l'àmbit de l'ensenyament, consolidant en una norma que forma part del bloc constitucional el que s'establia en la llei de política lingüística i el model de conjunció aplicat en les escoles de Catalunya.

pació de la família en l'educació dels fills i filles, en el marc de la comunitat educativa. Per tant, se'n desprèn que la qualitat educativa ja no és només una qüestió predicada, sinó que els poders públics estan obligats a treballar-hi.

En relació als municipis, l'article 84 els garanteix un seguit de competències, que han de ser exercides amb plena autonomia: per exemple, en la planificació, ordenació i gestió de l'educació infantil (que comprèn els cicles de zero a dos anys i de tres a cinc anys), en la participació en el procés de matriculació en els centres públics i concertats del mateix terme municipal, en el manteniment i l'aprofitament, fora de l'horari escolar, dels centres públics i el calendari escolar. Aquestes competències no esgoten totes les que poden ésser exercides pels ens locals, els quals poden per exemple, ser titulars de centres docents.

Seguint amb les competències dels municipis, la LOE, Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig, enceta noves perspectives en el paper de les administracions locals, en relació amb l'assoliment de les finalitats i objectius de l'educació. Com a exemples, vegeu l'article 8 i la disposició addicional quinzena. En relació al primer dels articles, convé assenyalar el principi de cooperació entre administracions i la possibilitat de delegació de competències *“de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que se configuren al efecto, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos”* (article 8.3). Per altra banda, en relació a la disposició addicional en la transcripció del seu primer apartat ja se'n dedueix la finalitat: *“1. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las Administraciones locales y la colaboración entre centros educativos y Administraciones públicas.”*

Quant a les atribucions de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, l'article 131 constitueix el nucli central de les competències de la Generalitat en matèria d'ensenyament. Segons l'article 131.1, correspon a la Generalitat la competència exclusiva sobre els ensenyaments postobligatoris que no condueixen a l'obtenció d'un títol o una certificació acadèmica o professional amb validesa a tot l'Estat i sobre els centres docents on s'imparteixen aquests ensenyaments.

En relació a la resta dels ensenyaments no universitaris del sistema educatiu, la Generalitat té la competència exclusiva en els àmbits específicament recollits en l'article 131.2. En la concreció d'aquestes competències exclusives, caldrà respectar les previsions contingudes a l'article 149.1.1 de la Constitució espanyola. Això suposa que les competències educatives recollides en l'apartat 2 de l'article 131 no estan excloses de tota intervenció de l'Estat.

D'acord amb el text de l'article 131.3 en relació amb els ensenyaments no universitaris del sistema educatiu, correspon a la Generalitat —respectant els aspectes essencials del dret a l'educació i a la llibertat d'ensenyament en matèria d'ensenyament no universitari, i d'acord amb el que disposa l'article 149.1.30 de la Constitució—, la competència compartida en diversos àmbits materials.⁸

Segons l'article 131.4, correspon a la Generalitat la competència executiva sobre l'expedició i l'homologació dels títols acadèmics i professionals estatals.

Sens dubte, l'article 131 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya ofereix a la Generalitat possibilitats d'intervenir en la configuració i organització dels centres i els seus professionals.

D'acord amb l'article 138 del nou Estatut, correspon a la Generalitat la competència exclusiva sobre el règim estatutari del personal al servei de les administracions públiques catalanes i també, sobre l'ordenació i l'organització de la funció pública, salvant el que disposa la lletra *b* del mateix article, quan estableix la competència compartida per al desenvolupament dels principis ordenadors de l'ocupació pública, sobre l'adquisició i la pèrdua de la condició de funcionari, les situacions administratives i els drets, els deures i les incompatibilitats del personal, al servei del conjunt d'administracions públiques.

Així doncs, aquest és el marc legal on se situa l'educació a Catalunya i que es prendrà en consideració, davant la definició de les propostes que es facin en aquest document.

8. Els que consten en l'article 131.3 i aquells altres que l'Estat determini indirectament en elaborar normes bàsiques.

Tanmateix, i en relació a la seva implementació, serà necessari fer-ne una lectura oberta, no condicionada en excés per concepcions i pràctiques tradicionals.

Les grans xifres de l'educació a Catalunya

Les propostes dirigides a transformar la gestió del professorat han de fonamentar-se i dotar-se prèviament d'una diagnosi suficientment rigorosa i profunda, sobre quin és l'estat de la qüestió. Afortunadament, els estudis als quals s'ha fet referència i molts altres, com per exemple, els successius informes del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (entre ells, CSASE, 2007), o la publicació de la Fundació Jaume Bofill *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005* (Bonal, 2006), constitueixen una bona base de partida.

A més, la mateixa Fundació Jaume Bofill va endegar un grup de treball amb la missió de conèixer l'estat del professorat a Catalunya l'any 2007. La publicació de les conclusions proporciona, entre altres, coneixements exhaustius sobre com els docents veuen la seva professió i quines expectatives tenen (Pedró, 2008b).

Sense ànims d'estendre's i a efectes d'il·lustrar alguns dels trets fonamentals del sistema educatiu català, i per tal de facilitar la lectura de les propostes que es fan i de la seva justificació, a continuació s'exposen algunes dades bàsiques i introductòries a la temàtica.

Segons les dades facilitades pel Departament d'Educació sobre l'inici del curs 2007-2008 i en relació als ensenyaments de règim general,⁹ a Catalunya hi havia 4.270 centres docents, dels quals 2.884 tenien titularitat pública (Departament d'Educació, 2007).¹⁰

9. Són de règim general els ensenyaments d'educació infantil, primària, secundària, batxillerat i cicles formatius de formació professional. En els ensenyaments de règim especial (artístics, musicals, dansa, ensenyaments esportius, d'adults, etc.) hi cursen ensenyaments uns 140.000 alumnes, que compten amb uns 6.500 professors, segons dades del curs 2005-2006.

10. Cal tenir en compte que les dades d'inici de curs no procedeixen de l'estadística escolar. No són més que una estimació fonamentada. Tanmateix, als efectes de donar una bona idea de la magnitud del sistema educatiu català, que és el que hom pretén, tenen prou validesa i constitueixen la dada més actual disponible.

Acollien 1.136.000 alumnes, dels quals el 62,21% es trobaven en centres públics. Si es comptabilitzen els ensenyaments de règim especial, la quantitat d'alumnes augmenta fins als 1.275.000.

Taula 1.

Dades relatives a ensenyaments de règim general a l'inici de curs 2007-2008

Dades de l'inici del curs 2007 - 2008	Total centres	% públics	% privats
		4.270	67,5
	Total alumnes	% a públics	% a privats
	1.136.000	62,21	37,79

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades d'Estadística d'Ensenyament del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

En relació a l'estructura dels ensenyaments, s'evidencia una notable manca de similitud entre centres públics i privats, si es considera que en els primers són distingibles els centres d'educació infantil i primària, respecte dels d'educació secundària; mentre que al sector privat, una part important dels centres (461 dels 1.386 existents) integren l'educació infantil, si més no, el segon cicle, l'educació primària i la secundària obligatòria, i en alguns casos la postobligatòria.

L'educació infantil de primer cicle acull 76.725 nens i nenes i la de segon cicle, 225.150. En relació a l'educació primària hi ha comptabilitzats un total de 401.175 alumnes. En els primers ensenyaments, els centres de titularitat pública atenen el 62,34% de la població escolaritzada.

Durant el curs 2006-2007, 1.137 centres docents impartien ensenyaments d'educació secundària de règim general, 542 dels quals eren de titularitat pública. En el present curs (2007-2008) dels 269.675 alumnes que cursen ESO, 161.975 ho fan en centres públics, dada que representa el 60,07% del conjunt de la població escolar. A més, el 66,12% dels 156.525 alumnes que segueixen ensenyaments postobligatoris de règim general ho fan en centres públics.

Així, la població escolar de Catalunya es troba immersa en un procés de creixement paral·lel a l'increment de la seva població. Una de les raons explicatives d'aquest fet es troba en els actuals fluxos migratoris i en l'augment de les taxes de natalitat. Cal, a més, prendre en consideració la mobilitat de la població escolar, tant a l'inici com al llarg del curs, en la planificació dels recursos educatius i l'organització dels centres.

En l'educació infantil, al creixement de la població cal afegir el creixement de la taxa d'escolarització en entrar en funcionament els nous centres d'educació infantil de primer cicle creats pels ajuntaments en el marc dels convenis subscrits, a partir de l'any 2000, entre el Departament d'Educació i les entitats municipalistes. A més, aquest creixement poblacional, sumat a l'ampliació de l'horari escolar fins a les sis hores en centres públics d'educació primària, i sumat a les noves necessitats derivades del canvi en el perfil de la població escolaritzada suposarà —i ja suposa, de fet—, una demanda suplementària de recursos de personal, amb dificultats d'ésser proveïda degudament. I això sense prendre en consideració la demanda que es derivarà de la progressiva jubilació de personal docent, com més endavant s'analitza.

La població escolar de nacionalitat estrangera —el 12,5 % del total d'alumnes¹¹—, no es distribueix de manera equitativa; és a dir, en proporció similar a la de la totalitat de la població escolar, entre centres públics i privats. Així, segons el Departament d'Educació, durant el curs 2005-2006, el 85,1% d'aquest alumnat estava escolaritzat en centres de titularitat pública, sense que en els darrers cursos s'apreciïn variacions significatives. A més, la diferencial distribució territorial de la població immigrada es tradueix sens dubte en una distribució igualment diferencial en el sistema educatiu, donat que només els centres públics abasten la totalitat del territori català. El creixent, fins ara, nombre de ciutadans estrangers o d'origen estranger escolaritzats al sistema educatiu català, suposa nous reptes per al mateix sistema i per als seus professionals, com també planteja qüestions importants en matèria d'integració i de cohesió social.

11. Cal tenir en compte que en el curs 1999-2000 era del 2,1% i en el període 2000-2005 ha passat del 2,5% al 9%.

En els ensenyaments de règim general, presten serveis a Catalunya 97.690 docents, dels quals 63.436 —un 64,94%— es troben en centres públics. Si s’hi afegeix el professorat d’ensenyaments de règim especial, al sistema educatiu reglat català hi ha al voltant de 104.200 mestres, professors i professores.

En l’educació infantil i l’educació primària presten serveis 55.421 mestres i especialistes, dels quals 35.650 ho fan al sector públic, dada que representa un 64,34% del total del personal. Segons el mateix Departament d’Educació (2006), en l’educació secundària hi ha 40.674 professors i professores, dels quals 26.936 són en centres públics, el 66,22%.

En relació als ensenyaments de règim general, la plantilla dels centres docents del Departament d’Educació ha evidenciat un creixement espectacular, passant de 45.820 docents, l’any 2000, a 60.606, l’any 2007, dada que representa un augment del 32,27%. Per altra banda i a l’educació infantil i primària, el creixement des de l’any 2000 ha estat d’11.342 mestres, fet que cosa suposa un augment del 51,31% (Departament d’Educació, 2007).

El sistema educatiu català és molt important, si s’até al seu nombre de centres, personal que hi presta serveis i alumnes escolaritzats. Tota l’atenció que s’hi pugui dedicar és poca davant la seva repercussió real en el benestar social.

Indicadors del sistema educatiu català

Des de l’any 1996, el Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu publica anualment el Sistema d’Indicadors d’Educació de Catalunya. El desembre de 2006, es va publicar el desè informe de la sèrie, amb dades rellevants sobre l’estat de l’educació a Catalunya, fet que estalvia realitzar investigacions (Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu, 2006). Tot i que seria suficient fer referència al darrer estudi per deixar-ne constància, convé alhora explicitar alguns dels trets rellevants que contribueixen a explicar i a justificar la necessitat, i fins i tot la urgència, d’adoptar decisions ben mesurades sobre el conjunt del sistema i, particularment, sobre la gestió del personal docent, objecte d’aquest estudi.

La població catalana està fortament escolaritzada en les primeres etapes educatives, amb taxes d'escolarització del 100% des dels tres anys, situant-se per sobre de les corresponents als països de l'OCDE en l'educació infantil, tot i que com s'apunta, aquesta alta escolarització no es fa del tot efectiva en la primera infància.¹² A Catalunya, en les etapes obligatòries —com en els diferents països de l'OCDE—, l'escolarització tendeix al 100% de la població.

L'educació secundària obligatòria té una taxa baixa d'idoneïtat,¹³ fet que anticipa resultats insatisfactoris en acabar l'etapa: tan sols el 60,3% de la població escolar avaluada supera completament l'últim curs i un 76,6% promociona i obté l'acreditació de l'etapa,¹⁴ amb diferències significatives entre àmbits territorials i centres docents.

Aquests resultats —gens desitjables a l'ESO— anticipen dades coincidents respecte als ensenyaments postobligatoris. La població d'edat compresa entre divuit i vint-i-quatre anys amb estudis d'ESO que no prossegueixen ensenyaments posteriors és del 32,9% a Catalunya, davant d'un 30,8% a Espanya.¹⁵ En relació als seus resultats, a Catalunya

.....
12. El 50% de la població de dos anys està escolaritzada, com també el 100% de la població entre tres i cinc anys, des de fa més de deu anys a Catalunya. En els països de l'OCDE només el 65,3% de la població entre tres i cinc anys està escolaritzada.

13. Percentatge de població de l'edat corresponent, matriculat efectivament en el curs que teòricament li pertocaria. En els centres públics la taxa d'idoneïtat en l'educació secundària se situa entre el 77% i el 65% en el primer i quart curs de l'ESO, respectivament, en el curs 2004-2005, en un procés de decreixement notable des del curs 2000-2001, que eren del 89,4% i del 70,7%. En els centres de titularitat privada, les taxes corresponents eren del 86,4% i del 81,3% en el curs 2004-2005 i del 92,2% i 80,9% en el 2000-2001. Les taxes dels cursos segon i tercer se situen sempre en posicions intermèdies i decreixents.

14. Segons dades d'Estadística d'Ensenyament del curs 2003-2004 i la Inspecció d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, cal tenir en compte que els resultats no són satisfactoris i la impressió no millora, ans al contrari, si es considera que només el 89,2% de la població de setze anys està escolaritzada a Catalunya i que no tots els escolaritzats són avaluats en acabar l'ESO. L'any 2003-2004, 256.268 alumnes cursaven l'ESO. D'aquests se'n van avaluar 245.956, dada que representa el 96% dels alumnes.

15. Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya i l'Eurostat, un 15,2% en els països de la UE-25 i un 18% en els països de l'OCDE, i això quan des de l'any 1997 tots els alumnes a Catalunya poden completar ensenyaments d'ESO fins als setze anys. Des de l'any 2000 els països de la UE-25 han millorat la taxa en 2,5 punts, mentre que Catalunya l'ha empitjorat en 4 punts percentuals. L'objectiu de Lisboa per al 2010 era situar aquest indicador en el 10%.

només el 61,5% de la població entre vint i vint-i-quatre anys han completat, amb èxit i com a mínim, l'educació secundària postobligatòria.¹⁶

Aquestes diferències no rauen en el temps lectiu dels alumnes, ni en el temps de docència del professorat, ni tampoc en les hores anuals de classe, donat que són similars a Catalunya i als països de la zona euro (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006).

Pel que fa als recursos esmerçats en educació, en el curs 2002-2003, Catalunya dedicava el 4,7% del PIB en educació, inclosa la universitària, essent el 3,8% de la despesa del sector públic. Aquestes dades se situen a la banda baixa dels països de la zona euro, que dediquen de mitjana el 5,4%; Espanya es troba al 4,7%. Només Irlanda i Grècia tenen un percentatge inferior (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2006).

UN NOU PARADIGMA EDUCATIU

Així doncs, l'estat actual del sistema educatiu català no és, en el seu conjunt, prou satisfactori i és dubtós que serveixi suficientment per atendre com cal les necessitats i exigències de la societat catalana en els propers anys, malgrat la substancial millora produïda en els centres docents des de la recuperació de l'autogovern i la qualitat dels seus professionals.

La millora de l'educació no és una qüestió negligible, atès que condiciona la cohesió social, el benestar personal d'una part de la població a Catalunya¹⁷ —la més desafavorida— i la competitivitat de la seva economia. La lluita contra la inequitat en el si del sistema educatiu i la millora de la seva qualitat i dels seus resultats esdevé, en aquestes circumstàncies, crucial per a la societat catalana i suposa, alhora, una motivació suplementària per encertar en les polítiques que es puguin proposar.

16. Davant d'un 75,4% dels països de l'OCDE i un 76,9% dels països UE-25. Donar compliment als compromisos de Lisboa comportaria situar la taxa en el 2010 en el 85%, aspecte que s'albira avui impossible.

17. El nivell d'estudis condiciona el tipus, qualificació, nivell d'ingressos i estabilitat de l'ocupació. La qualitat de vida depèn força, per tant, del nivell d'estudis.

Al mateix temps, es reconeix que molts centres docents de tot tipus i condició d'arreu de Catalunya fan avançar amb força la qualitat del sistema educatiu i duen a terme experiències reeixides de millora dels resultats acadèmics, personals i socials dels alumnes, tot promovent la cohesió i integració social. Les diferents administracions públiques impulsen plans de millora i malden insistentment, amb resultats prou acceptables en molts casos, amb l'objectiu que la societat catalana tingui cada dia millors serveis educatius.

La realitat educativa catalana té fonaments sòlids, recursos i prou experiència per aplegar coneixements, voluntats i forces suficients per orientar un canvi radical en les seves institucions educatives. Aquest canvi les situaria en el lloc preeminent que han d'ocupar per atendre les creixents necessitats de formació i educació de la societat catalana, que en l'actualitat afronta reptes decisius pel seu futur i pel benestar dels seus ciutadans.

L'objectiu és desenvolupar i enfortir el servei públic de l'educació —d'interès públic, en termes estatutaris—, conformat pels centres de titularitat pública i centres concertats, de manera que s'adreci a satisfer les necessitats de cada alumne, potenciant les seves capacitats. Per assolir aquest objectiu, els centres docents, el seu professorat i la seva comunitat educativa han d'ocupar sens dubte el centre del sistema educatiu, ja que l'aprenentatge i l'educació es realitza sobre tot en les institucions escolars.

Aquest document inicial focalitza especialment en les transformacions que es proposen de fer davant la gestió del personal docent. No obstant, s'aprecia que no és possible analitzar i proposar alternatives en matèria docent, sense intervenir en la forma de gestió dels centres docents i en la regulació general del sistema en el seu conjunt. El sistema actual és molt encotillat per una tradició feixuga i per uns mecanismes de gestió pesats, gens adaptats als grans canvis produïts en el decurs de les dècades passades.

En qüestió de personal, en aquest document introductorí es descriuen a grans trets, alguns dels requeriments que han d'ésser atesos, sense esgotar, igualment, tots els extrems que s'hauran de ponderar. Se n'apunten ja alguns, per exemple: els sistemes de selecció i provisió de llocs en els centres públics han esdevingut obsolets i convé

fer-ne noves propostes; els centres concertats han d'avaluar el seu sistema de provisió de professorat i, si s'escau, compartir amb altres centres els aspectes positius que pugui tenir; el sistema de govern dels centres no és avui prou reeixit; les administracions locals i la societat civil en els diferents territoris de Catalunya encara no desenvolupen el paper que seria aconsellable, en la definició de les estratègies dels centres docents i en el seu bon govern.

No és fàcil encertar on s'origina la font principal dels insuficients resultats del sistema educatiu. Les responsabilitats dels diferents actors es dilueixen. L'ordenació general del sistema educatiu i la legislació bàsica, tants cops modificada, és responsabilitat de l'Estat espanyol. La Generalitat de Catalunya dirigeix, gestiona i administra el sistema, i disposa d'importants capacitats legislatives, reglamentàries i executives, mitjançant les quals pot establir polítiques pròpies. Les administracions locals no gaudeixen pràcticament de competències educatives, i els centres docents, responsables en darrer terme del procés educatiu, no disposen —especialment els de titularitat pública—, de capacitats rellevants en determinació del currículum, gestió de personal i ús dels recursos educatius, sempre molt condicionats per un context de gestió de l'educació normativitzada a l'extrem.

Per tant, és el moment de proposar un canvi de paradigma en la gestió del servei de l'educació, especialment dels seus recursos humans. Aquesta transformació ha d'orientar-se cap a la definició de responsabilitats; a atribuir poder als centres d'ensenyament —perquè ben dirigits es responsabilitzin i puguin donar compte dels seus resultats—; a establir procediments públics d'avaluació del conjunt del sistema i de les seves diferents unitats, i a traslladar a la societat el convenciment fonamentat que es disposa d'un bon servei educatiu.

Les dificultats que poden sorgir en el procés i l'abast de les millores en la gestió a proposar no són abordables únicament amb solucions incrementals, aspecte que no les invalida, ans al contrari, donat que són exponents de línies de treball que poden ser reeixides i anticipen la direcció i el sentit del que es preconitza. És l'hora del canvi educatiu, en extensió i en profunditat.

ELS PROFESSIONALS DE L'EDUCACIÓ

En un apartat anterior, s'han fet paleses les grans xifres respecte del nombre de professors. En aquest, es farà una aproximació més acurada, encara que sumària, a la realitat del professorat a Catalunya, a partir de les conclusions del grup de treball que s'ha ocupat d'analitzar la condició del professorat avui. Per a més informació, vegeu Pedró (2008a i b).

Demografia

Un terç dels mestres a Catalunya que treballen a l'educació primària té més de cinquanta anys. El perfil d'edat del professorat d'educació secundària està encara més esbiaixat cap a edats superiors. En els països de l'OCDE el perfil d'edats és més equilibrat i de menor edat mitjana.

Els docents dels centres concertats són força més joves que els dels centres públics. Mentre en els centres públics un terç tenen més de cinquanta anys, en els concertats només un de cada cinc supera aquesta edat. Per tant, i en relació al perfil dels seus docents, semblen dos sistemes educatius diferents. La manca de similitud és encara més sorprenent quan es considera que la creació de centres públics ha estat —i està sent—, molt notable aquests darrers anys, mentre pràcticament no es creen nous centres de titularitat privada sostinguts amb fons públics, ni es dona un creixement significatiu d'unitats concertades. En aquest sentit, es valora que seria oportú aprofundir a conèixer les raons que expliquen el fenomen. Indicativament, es podria pensar en un transvasament de professors experimentats de centres concertats a centres públics.

Tant a l'educació primària com a l'educació secundària, el perfil de les edats del professorat en els centres públics s'ha desplaçat significativament cap a les edats superiors en els darrers vuit anys. El perfil del professorat i la seva evolució, juntament amb el creixement de la demanda d'escolarització en extensió i intensitat, albiren un problema sever de manca de professorat en un horitzó de deu a quinze anys, especialment en els centres públics, la qual cosa ha de fer pensar en l'elaboració

de formes per captar nous professors i nous professionals de perfils diferents, que per altra banda semblen avui impossibles, així com incentivar la permanència dels que avui presten serveis, i en el fet d'aprofitar l'oportunitat per establir nous marcs organitzatius en centres docents.

Personal interí

A l'OCDE el 6% de la població docent té la condició de personal interí. La situació s'agreuja a Catalunya, amb un col·lectiu de personal interí que suposa poc més del 15% del conjunt del personal docent que presta serveis en l'educació; a inici del curs 2007-2008, se situa per sota del 24% assolit al llarg del curs 2006-2007.

Com és raonable, el personal interí es concentra en els trams d'edat més joves. Els docents amb nomenament d'interí constitueixen un 45% de la població docent de menys de trenta anys.

L'existència d'una certa proporció de personal interí en els sistemes educatius de l'OCDE és estructural, si s'até a l'existència d'un cert període de separació entre l'assoliment de la titulació requerida i l'ingrés a la docència, així com la consolidació de la situació com a docent.

Tanmateix, el nombre sostingut de personal interí i els processos sistemàtics de regularització de situacions que es consoliden per acumulació d'anys, hauria de fer pensar en noves formes d'abordar la qüestió de la interinitat.

Grau de feminització

A Catalunya en el curs 2006-2007 aproximadament el 85% dels docents d'educació infantil i primària i el 57% dels de secundària són dones. En un horitzó de deu anys, si es manté la tendència d'aquests darrers anys, les dones seran absolutament majoritàries en centres docents d'educació primària, i en vint-i-cinc anys en els de secundària, se-

guint les tendències creixents a la feminització de la professió docent que es manifesta en els països de l'OCDE.

Caldrà veure si la presència de nous professionals a l'escola pot contribuir a pal·liar el procés de feminització, o si l'acaba agreujant.

Taula 2.

Proporció de dones i homes en el col·lectiu de docents a Catalunya

	Educació infantil i primària	Educació secundària
Dones	84,84%	56,61%
Homes	15,16%	43,39%

Font: Estadística d'Ensenyament curs 2006-2007. Departament d'Educació.

Residència

Al voltant d'un 42% dels docents de centres públics viuen en el municipi on han estat destinats i un 73% habiten o tenen la residència habitual en la comarca corresponent. En els països de l'OCDE els docents tendeixen a viure més properament al seu lloc de treball, encara que convindria ponderar la distribució geogràfica dels centres docents, el tipus d'hàbitat i la densitat de població, per tal de fer una comparació més acurada.

L'asimetria entre residència i lloc de treball pot comportar dificultats per afavorir la vinculació del docent amb les institucions territorials, a banda del fet d'apuntar cap a la seva no sostenibilitat, tant en termes ambientals com en termes de costos de desplaçament.

Formació

Catalunya pertany al molt reduït nombre de països en els quals la formació inicial dels mestres té una durada de tres anys, inferior a l'habitual en els països de l'OCDE, encara que

ja està prevista la seva ampliació a conseqüència dels acords de Bolònia. La durada de la formació inicial dels professors d'educació secundària és l'habitual en aquells països.

Dos de cada tres mestres de centres de titularitat pública realitzen anualment dos cursos de formació permanent, amb una dedicació mitjana de quaranta-tres hores. Menys de la meitat del professorat d'educació secundària segueix anualment cursos de formació permanent, amb una dedicació de gairebé cinquanta hores, repartides en dos cursos diferents.

En els països de l'OCDE, els centres tenen un alt grau d'autonomia en relació als recursos econòmics i disponibilitat d'hores de formació, la qual cosa comporta més capacitat de decidir quina formació es rep i sota quin format i condicions. Espanya i Catalunya són, juntament amb Portugal, l'excepció d'aquesta regla.

El professorat català té, amb certesa, un bon conjunt de competències no estrictament lligades a les que desenvolupa en el lloc de treball, que de ser conegudes i potenciades, podria suposar l'afloreament d'un gran cabal de formació, que en l'actualitat no s'aprofita i no s'aprofundeix.

Ràtios

En termes generals, el sistema educatiu català presenta unes ràtios alumnes/professor molt acceptables: en els centres públics, tretze alumnes/professor a l'educació primària, i onze a la secundària; i en els centres concertats les dades són força similars, encara que lleugerament superiors. Les ràtios estan per dessota de les que correspon a la mitjana dels països de l'OCDE.

Tot i això, a Catalunya, les ràtios alumne/grup empitjoren notablement la bona posició relativa, que es dona en analitzar les corresponents ràtios alumne/professor, tant a primària com a secundària. El nombre d'alumnes per grup a Catalunya —lleugerament per sobre de vint a primària i també lleugerament per sota de vint-i-cinc a secundària—, és superior a la mitjana de l'OCDE.

Dedicació i retribucions

El nombre d'hores de treball amb alumnes dels docents de Catalunya, és inferior a la mitjana d'hores equivalents dels països de l'OCDE. A més, a secundària es troba un terç per sota.

Els mestres d'educació primària del sector públic, després de quinze anys de treball, perceben —mesurada en dòlars i en paritat de poder adquisitiu— una retribució que se situa lleugerament per sota de la mitjana de retribucions dels països de l'OCDE, segons dades de l'any 2005. A secundària, la mateixa dada és superior en un 12% a la retribució mitjana dels països de l'OCDE.

Els docents dels centres concertats d'educació primària perceben de mitjana el 93% de les retribucions dels del sector públic. A secundària la xifra és del 98%.

Els docents perceben als trenta anys de servei, un 35% més de retribució, respecte de la que perceben en el seu primer any d'exercici. En els països de l'OCDE —i sense que s'hagi de produir cap canvi de nivell educatiu— els docents poden percebre fins un 75% més. A Catalunya no existeix un diferencial tan alt entre la retribució d'accés a la docència i la percebuda immediatament abans de la jubilació. Comptat i debatut, el cost de cada hora d'ensenyament a Espanya, és el quart més elevat dels països de l'OCDE, essent especialment elevat a secundària.

Les retribucions dels docents a Catalunya, es troben per sota de comunitats forals, com Navarra i Euskadi, amb millors resultats acadèmics, encara que també respecte de territoris insulars, amb resultats més insatisfactoris. La correlació de la retribució docent respecte als resultats acadèmics no és evident.

Probablement, convindrà ampliar el ventall retributiu entre docents, de manera que sigui més fàcil esglaonar les millors retributives al llarg de la carrera docent, no fent-les dependents només de l'antiguitat. També convindrà analitzar si l'accés a la carrera docent comporta l'assoliment immediat d'un lloc de treball amb caràcter definitiu; o si el període temporal entre l'accés a la professió i la consolidació de plaça és avui

excessiu; i com es planteja en els propers anys, ja sigui des de la lògica de carrera docent, o des de la lògica de prioritzar la vinculació, amb un lloc de treball concret o un conjunt limitat de llocs de treball.

Les dades presentades mostren que la incorporació de professorat nou en centres de titularitat pública serà limitada en els propers anys, en comparació amb el creixement dels darrers cursos. En el sector de titularitat privada concertada, la mobilitat de professors joves cap al sector públic pot generar noves places; no sempre el professorat que les ocupi romandrà en aquest sector, si les convocatòries de places públiques continuen al ritme que sembla previsible. Òbviament caldrà incorporar nou professorat per atendre l'increment de població escolar previst a Catalunya i les jubilacions que es produiran, en ritme creixent en els propers anys. També caldrà incorporar nous professionals per assolir noves funcions de l'escola, potser no estrictament lectives.

El desequilibri numèric entre el nombre de professorat femení i masculí és notable. Cal pensar fórmules que promoguin un major equilibri i que acabin potenciant l'interès per aquesta professió entre els estudiants de batxillerat i els graduats masculins. Aquest és un objectiu que s'ha d'abordar amb la mateixa fermesa que el fet de promoure l'interès pels estudis tecnològics i científics entre les estudiants de batxillerat i la seva incorporació posterior al món laboral. És important, així, que tant professors com professores estiguin presents a les aules, per tal de garantir la pluralitat de referents femenins i masculins, tant en la construcció de la personalitat dels alumnes com en la del coneixement que s'aprèn a l'aula.

Els horaris laborals del professorat, permeten —en ocasions de forma no prou adient— interpretar la docència com una professió presumiblement més fàcil de compatibilitzar amb altres tasques. Això no obstant, si bé hi ha professorat que amb dedicació completa ha dedicat o dedica una part del seu temps a altres tasques retribuïdes o a l'assumpció de responsabilitats familiars, un altre grup —tant dones com homes—, evidència i manifesta —a partir de la intensitat i exigència de la seva tasca—, dificultats per fer-ho compatible.

El canvi de cultura laboral i docent a les escoles requereix plantejar la qüestió de la dedicació a l'exercici de la professió docent, amb el mateix nivell d'exigència que en

altres professions. No sembla una manera del tot efectiva de resoldre-la, adaptar l'horari a les possibilitats de dedicació, en funció dels rols tradicionals de les dones. Cal tenir el convenciment que és necessari dedicar temps —amb la flexibilitat que calgui—, al treball en equip del professorat en el centre. Contràriament, el que es constata amb preocupació és una tendència generalitzada cap a la reducció de la presència física del professorat en els centres, més enllà de l'horari lectiu i d'un mínim de dedicació complementària.

En qualsevol cas, convindrà aprofundir en la qüestió de la flexibilitat, ja que és possible establir un ventall de dedicacions i graus de compromís, tal vegada temporals, per tal d'afavorir la compatibilitat entre la vida laboral i la familiar. Als centres docents es poden oferir tot un seguit d'activitats, que poden ser exercides pels docents amb l'ús intensiu de les tecnologies de la comunicació, amb benefici per als alumnes.

Finalment, també convindrà prestar atenció a l'obertura del sistema a altres perfils de professionals docents, així com a la procedència del professorat en el marc d'una societat multicultural. La diversitat d'orígens de l'alumnat acabarà per conduir a la diversitat del seu professorat, en un grau força més alt respecte de l'actual.

LES QÜESTIONS CABDALS EN MATÈRIA DE PERSONAL

La millora del sistema educatiu que es pretén depèn d'una multiplicitat de factors, alguns dels quals són aliens a les institucions escolars i als seus professionals. Entre d'altres i com a exemple: hi pot contribuir un més ampli finançament de l'educació, amb augment dels fons públics que s'hi destinen, la millora dels entorns de treball; l'augment de l'autonomia i responsabilitat dels centres docents; els canvis curriculars, organitzatius, didàctics i metodològics; la participació de les famílies; l'encert de les decisions dels poders públics; o la implicació dels agents socials.

També caldrà tenir en compte la capacitat d'intervenció de les institucions territorials, públiques o privades, i també mixtes o de tots els tipus, per tal de contribuir a la millora educativa, mitjançant iniciatives de creació i d'ajut a centres docents, l'impuls

a la seva direcció, l'optimització de recursos —els de personal, singularment—, i la creació de xarxes territorials de “metagovernança” i promotores de vinculació territorial, que respectin l'autonomia dels centres i les competències dels seus titulars que són legalment emparades.

Sens dubte, el canvi en les condicions que envolten la funció docent pot contribuir notablement i crucial en el desenvolupament de la intervenció de les institucions territorials en la millora educativa. Es reconeix que, en l'actualitat, el professorat està suficientment preparat, però alhora, no es donen plenament les condicions necessàries que facilitin la millora del servei públic d'educació i el seu benestar en fer la feina. Des del reconeixement de la contribució del professorat a l'educació a Catalunya, cal analitzar, i si convé canviar, els factors que coadjuven en la qualitat de la funció docent, tot propiciant noves maneres de treballar i d'organitzar la feina i de seguir millorant la formació del professorat, tot afavorint i també exigint, l'exercici de responsabilitat docent, garantia en darrer terme d'una més alta satisfacció en l'exercici de la professió, precisament en la mateixa línia de la consecució del benestar docent que es desitja.

Les noves necessitats de l'educació, i aquelles altres que tot just ara s'albiren, demanaran als docents l'adquisició de nous coneixements, habilitats i competències. No seria desassenyat plantejar com facilitar que altres professionals —inicialment no docents— ben posicionats per fer front a aquests reptes i amb les habilitats exigibles, adquireixin competència docent suficient per contribuir a la formació en institucions escolars.

És convenient, en qualsevol cas, analitzar quins són avui els factors que es consideren claus en la millora de la professió docent. Només a partir d'una bona diagnosi i de fer palès quins són els aspectes crucials identificats des de diversos punts de vista, serà possible fonamentar i establir les propostes que es faran més endavant en aquest mateix estudi.

Les preocupacions en matèria de personal que s'evidencien en aquest estudi no són gaire diferents de les que presenten els països amb carrera docent professional (OCDE, 2005). En aquests, hi ha la preocupació que la formació del professorat s'ajusti a les

necessitats escolars, que els criteris d'ingrés a la professió tinguin en compte les aptituds necessàries per a la docència eficaç, així com evitar la manca d'incentius que afavoreixen en poc la progressió dels docents i l'excessiva normativització que limitaria les iniciatives dels centres docents.¹⁸

La formació del docent

La formació inicial i la formació permanent o continuada són fonamentals en l'orientació del perfil del docent i són inseparables de la seva praxi. Així mateix, és inseparable de la política de personal de la qual la formació continuada n'és part.

La política de formació és avui cabdal, ja que —tal i com s'apunta a partir de les dades abans esmentades— en els propers quinze o vint anys es farà necessari, per raons d'edat, —encara que no únicament— la renovació gairebé del 50% de la plantilla actual de docents, en un moment de creixement de la població escolar, d'increment de la complexitat en l'exercici de la funció docent i de la demanda de més serveis educatius.

FORMACIÓ INICIAL

L'anàlisi de la formació inicial és inseparable de l'anàlisi dels grups que opten per seguir els ensenyaments que condueixen a la docència, i de la manera com se seleccionen o no. Avui no es demana cap requisit previ per ser docent diferent dels requisits que faciliten l'accés als ensenyaments universitaris.¹⁹

18. En opinió de l'OCDE, les prioritats per als països que tenen aquest perfil de problemes haurien de ser: “forjar vincles més sòlids entre l'educació inicial, la selecció i el desenvolupament professional dels docents; introduir llocs de treball més flexibles; ampliar les possibilitats de contractació externa; i atorgar a les autoritats educatives i als centres educatius locals més marge de decisió personal”.

19. La legislació vigent preveu que “*Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.*” (article 93.1 de la LOE). El 94.1 de la LOE regula les titulacions de secundària: “*Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*

Qualsevol actuació adreçada a disposar de professorat amb altes competències, demanaria establir requisits d'entrada a la formació inicial per afavorir que hi accedissin els qui opten per ser docents i amb perfils formatius previs d'alt nivell. Tanmateix, aquesta pretensió divergeix amb la creixent necessitat d'efectius, aspecte que condueix a matisar l'afirmació anterior.²⁰

Qualsevol proposta per a la millora de la formació inicial haurà de contemplar el fet d'articular un període tutoritzat de pràctiques en l'exercici efectiu de la professió. Les pràctiques²¹ han de constituir, en bona part, el nucli central al voltant del qual es construeix el currículum de formació dels futurs professionals.

En els primers períodes de l'exercici de la professió docent, la inversió ha de ser major, especialment, si es considera part substancial de la formació inicial del mestre. En la mesura que es valori aquesta formació com un actiu personal important, la qüestió de la retribució en els estadis inicials de l'exercici de la docència pot perdre pes. Això podria facilitar un ventall salarial més gran, per ampliació cap als dos extrems de la retribució deguda: menor en les primeres etapes i més gran conforme avança l'experiència docent, tal i com ja és habitual en molts dels països del nostre entorn immediat.

Convindrà ponderar en quin grau s'introdueixen continguts de les disciplines, aspectes psicopedagògics, el coneixement de didàctiques específiques, l'ús i aplicació de les noves tecnologies, el domini d'almenys una llengua estrangera de la Unió Europea, i la formació en treball grupal i relacions interpersonals; elements imprescindibles en l'exercici d'una professió que es fa col·lectivament i amb persones. La formació inicial en diverses especialitats docents per afavorir la mobilitat i la transversalitat en l'exercici

será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.”

20. Avui hi ha, excepcionalment, professors que sense la formació de mestres imparteixen docència en escoles d'educació primària per manca de personal format amb la titulació adient. I també es deixen sense cobrir substitucions per manca d'efectius.

21. La LOE preveu, a l'article 101, que *“El primer curso de ejercicio de la docencia en centros públicos se desarrollará bajo la tutoría de profesores experimentados. El profesor tutor y el profesor en formación compartirán la responsabilidad sobre la programación de las enseñanzas de los alumnos de este último.”*

de la docència, haurà de ser considerada. També convindrà, si escau, plantejar si cal fer cap canvi en les institucions que avui formen mestres i professors.

La formació inicial ha de continuar durant els primers anys d'exercici professional, ja que no sembla possible immersir-se en la professió sense el suport d'un professor amb experiència contrastada, així com sense la creació d'espais de reflexió i d'intercanvi de bones pràctiques. Caldrà preveure'n la durada, les condicions, la forma de retribució, els efectes en la carrera docent i en la continuïtat en el centre.

No es pot tampoc negligir el paper dels centres docents en la formació del professorat novell, car no són poques les competències que s'adquireixen per la via de l'experiència-modelatge professional en l'exercici d'un lloc de treball.

Les exigències són altes però la importància de la funció docent demana i suposa augmentar la qualitat de la formació inicial i els recursos públics que s'hi esmercen. En clau d'exemple, no és raonable exigir el domini d'una llengua i no facilitar períodes de formació en països estrangers.

Mentre la formació inicial no canviï, o l'accés a l'exercici de la professió incorpori professorat format amb els plans actuals, cal que els criteris que seleccionen als candidats en les oposicions o en els processos de selecció —en el cas dels centres concertats—, fixin l'atenció i estableixin, amb claredat, quins són els trets que s'entén que ha de reunir un professional, que ja disposa de la titulació requerida i fixada per la legislació vigent, per tal d'assolir amb qualitat les tasques de l'escola d'avui.

FORMACIÓ PERMANENT

La formació permanent²² s'apunta bàsica en el camí de la millora de la tasca escolar. Cal reflexionar en profunditat sobre quina és la funció de la formació, quins són els

22. Reconeguda com un dret i un deure del professorat en la legislació educativa vigent. Article 102.1 de la LOE: “*La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros*”.

seus objectius i com contribueix a mantenir la capacitat del docent per tal de seguir realitzant la feina encomanada, atenent les noves demandes socials.

No és bo diferenciar en excés la formació inicial de la contínua, però cal identificar accions específiques per tal de contribuir a millorar l'ocupació del professorat actual, aprofitar les seves competències —tant les derivades de la seva formació inicial com de les seves aptituds i interessos personals—, per tal de donar valor a totes les potencialitats dels docents i millorar la qualitat de les escoles.

A la vista dels perfils dels professionals de l'educació presentats fins aquí, i tot reconeixent la necessitat d'un nou model de formació inicial i continu del professorat, cal fer atenció especial a la necessitat de promoure plans de formació contínua i permanent a mida, atenent la realitat i necessitat de cada centre i àmbit territorial, tot tenint en compte les funcions que exerceixen els professionals de l'educació i aquelles de noves que van sorgint en un món canviant on famílies, alumnes i contextos de vida i aprenentatge tampoc no romanen inalterats.

L'experiència dels bons professors en actiu ha de ser aprofitada en la formació dels qui estudien per ser docents i en la formació contínua dels qui ja treballen. La cultura docent en els centres pot canviar amb més formació desenvolupada per docents amb autoritat i capacitat reconegudes i mitjançant l'intercanvi de bones pràctiques. La formació horitzontal, entre iguals, pot ser força més significativa que la que s'ofereix verticalment. Seria també aconsellable incorporar formadors provinents de fora del sistema educatiu i universitari, perquè poden transferir coneixement, experteses i pràctiques reeixides d'altres àmbits a l'ensenyament.

Al voltant de la formació permanent se susciten moltes qüestions. La primera, a la qual ja s'ha fet esment, fa referència a com avançar en la relació de la formació inicial i continuada, la carrera docent i la mobilitat, per assenyalar tres aspectes cabdals, i a més, com vincular-la amb la política general de personal i, en el pla concret, com lligar-la a l'exercici d'un determinat lloc de treball. Així mateix, convindrà pensar com la formació permanent serveix per ajudar els docents a mantenir l'autoestima professional.

La segona qüestió és el fet de saber dissenyar la formació adient per a les diferents etapes de la trajectòria docent. No tota la formació permanent és igual ni ha d'anar adreçada igualment al professor novell i a l'experimentat.

Una tercera qüestió ja assenyalada és la que fa referència al paper dels centres docents en la detecció de necessitats, en el disseny i en la decisió sobre la formació permanent dels qui hi presten serveis, tot disposant, segurament, de recursos propis que podrien ser diferents per a diversos centres en funció de les millors pràctiques docents que implementin.

Seria bo fomentar la formació docent a partir de necessitats, inquietuds i projectes pedagògics dels centres docents, posant l'èmfasi en la reflexió sobre la pràctica com a eix central de qualsevol intervenció formativa. Particularment interessant seria el fet d'afavorir la formació dissenyada a partir de projectes compartits entre diferents centres, que permetin que aquesta formació, a banda del seu valor intrínsec, esdevingui el gresol que faciliti un treball posterior compartit i en xarxa entre els centres participants.

No obstant, també cal disposar d'un bon assessorament extern, de plataformes d'intercanvi d'experiències i d'anàlisi de casos, perquè el docent no quedi absorbit pels problemes derivats del dia a dia i perquè pugui reflexionar sobre aspectes de la seva professió, en un sentit ampli. Caldrà, doncs, concretar com compaginar la formació en els centres amb la formació externa, per tal de considerar tant els efectes sobre els equips docents, com el contacte amb altres professionals o la formació especialitzada.

És necessari deixar constància que no sempre la formació va acompanyada de canvis en la praxi a l'aula o en la dinàmica interna dels centres. Convindria discutir i revisar quines modalitats i estratègies formatives incideixen o no en el canvi de cultura docent, i en les actituds i pràctiques pedagògiques. Partint dels molts recursos esmerçats en formació, convé assegurar-ne el seu aprofitament. En definitiva, convé avançar en l'avaluació de l'impacte de la formació davant la millora de resultats dels centres, en la millora professional, així com en la determinació dels mecanismes, procediments, i efectes de l'avaluació en la carrera docent i en la retribució.

Finalment, convindrà estudiar el paper de la universitat en la formació. Cal, segurament, trencar la distància que s'aprecia entre aquesta institució i els centres d'educació primària i secundària, com també incorporar a la formació dels docents en la universitat, professorat en actiu que acrediti bones pràctiques en aquells centres. Així mateix, el professorat universitari hauria d'incrementar la seva presència en els centres docents d'educació primària i secundària. La finalitat última ha de ser garantir que el perfil del professorat que surt de la universitat respongui a les demandes de la societat, i a les exigències i realitat del sistema educatiu.

Les condicions de treball dels docents

Les condicions de treball del personal docent són diferents pel que fa a centres públics i concertats. De fet, aquestes diferències abasten molts altres àmbits, d'acord amb la diferent naturalesa jurídica de la titularitat. Igualment, els centres concertats —com també els públics— contribueixen a la prestació d'un servei essencial *de i per a la* comunitat.

En els centres públics el professorat té la condició de funcionari. Se situa en el marc d'un sistema de funció pública centralitzat, que és uniforme i es troba molt condicionat per la legislació de caràcter bàsic i pel pes de la tradició; són cossos nacionals especialitzats per nivells educatius, amb sistemes d'accés, provisió de llocs mitjançant concursos nacionals, i sistemes de remoció i finalització de la vinculació administrativa pràcticament idèntics als existents anys enrere. El sistema retributiu, en allò fonamental, és també l'heretat. Així, la carrera docent és fonamentalment plana i sense gaires al·licients.

La diferent naturalesa jurídica dels centres privats concertats no els allunya de tota intervenció dels poders públics. De conformitat amb els principis constitucionals recollits en l'article 27 de la CE, la legislació espanyola ha regulat amb precisió els centres concertats.

En matèria de personal docent, la LODE, amb la benedicció del Tribunal Constitucional, ja va contemplar que els professors puguin intervenir en la gestió dels centres

docents (article 55). També preveu de quina manera s'ha de fer la contractació del seu personal (article 60), i faculta l'Administració educativa per a la verificació del que la norma exigeix. Les formes de contractació han de respectar els principis de mèrit i capacitat, i atenir-se a criteris establerts pel Consell Escolar del centre, format per representants de la comunitat educativa, entre els quals hi ha el professorat. No és, com s'aprecia, un sistema tan allunyat del que regeix pels centres públics, quant als principis de mèrit i capacitat i quant a la participació dels docents, malgrat les evidents diferències i les competències del titular —decisòries encara que limitades.

Les condicions laborals, com són l'estabilitat, la retribució o el temps de treball, presenten diferències remarcables respecte dels centres públics. Actualment, el procés per igualar salaris entre la privada i la pública rep un impuls remarcable i també avança la convergència entre centres concertats, depenent de quina sigui la seva titularitat i com aquesta entengui el seu paper.

La qüestió de la titularitat dels centres i la percepció del seu paper pels professionals de l'educació, esdevé rellevant i diferent en funció de la titularitat pública o privada. La titularitat és una matèria sobre la qual convindrà aprofundir en analitzar la figura dels centres docents. La resolució de la qüestió de la titularitat pública haurà de ser ben plantejada i convindrà presentar alternatives que n'augmentin la percepció de proximitat.

L'aproximació als models de gestió de personal en un context de servei públic educatiu —en què ja s'aprecia alguna convergència evident—, requereix la revisió a fons del model de funció pública, sense perdre de vista altres models de titularitat i gestió públiques del servei públic d'educació, que es podrien implementar després d'una anàlisi acurada i amb la flexibilitat convenient. Serà aconsellable aprofundir en les dues vies, tot prenent en consideració el gran canvi produït en l'Administració educativa: s'ha passat d'una administració que monopolitzava la sobirania i l'autoritat, a qui era reservat lliurar titulacions oficials, a una altra essencialment prestatària de serveis. La independència que precisava i comportava la condició de funcionari públic administrador de l'autoritat ha esdevingut tal vegada innecessària, fet que permet altres formes —que hauran de ser explorades— de vinculació del professorat amb la titularitat pública, sigui quina sigui la seva naturalesa.

L'Estatut bàsic de l'empleat públic comporta canvis en la legislació bàsica de la funció pública, per exemple, en introduir una carrera docent avaluada, tot i que manté el que li és consubstancial. La legislació bàsica caldrà que sigui concretada en l'àmbit docent, mitjançant un estatut del professorat, amb dificultats d'esdevenir llei en l'actual legislatura. Així mateix, la Generalitat de Catalunya en el desplegament de les seves competències²³ recollides en el nou Estatut, haurà de promulgar legislació pròpia, la qual cosa obrirà noves perspectives en l'àmbit de la gestió del personal docent, si més no això és el que s'espera de tot plegat.

Cal partir del supòsit que el model de funció pública —adaptat a l'activitat docent— es pot canviar, si més no en alguns extrems rellevants, per tal de fer possible les propostes que puguin derivar-se d'aquest estudi i dels debats d'aquest Seminari. En cas contrari, poc es podrà avançar, ja que les limitacions que el marc legal actual presenta en relació a les escoles de titularitat pública impedeixen grans millores en la seva gestió, eficàcia i eficiència.

És necessària més autonomia i capacitat en els centres públics, així com en els privats concertats, tant per seleccionar el seus professionals, com per prendre decisions, promoure iniciatives i fer el seu seguiment i avaluació. La antinòmia pública-privada es pot superar donant més autonomia i llibertat a l'escola pública, i tenint més confiança en la capacitat i criteri dels seus professionals, per part de l'Administració titular. Òbviament, l'atribució de més competències, responsabilitats i autonomia de funcionament als centres públics, ha d'anar acompanyada de més exigència d'avaluació i de més rendició de comptes de resultats acadèmics, econòmics i d'aprofitament i optimització dels recursos humans, per part dels centres.

En l'àmbit de les condicions de treball, el binomi estabilitat-mobilitat, que es creu compatible en els dos extrems, és cabdal. La feina pot estar garantida, però no un lloc concret en un centre docent determinat, d'una manera indefinida. L'aplicació del

.....
 23. La disposició final segona de l'Estatut bàsic de l'empleat públic conté una salvaguarda competencial: "Disposició final segona. Les previsions d'aquesta Llei són aplicables a totes les comunitats autònomes respectant en tot cas les posicions singulars en matèria de sistema institucional i les competències exclusives i compartides en matèria de funció pública i d'autoorganització que els atribueixen els respectius estatuts d'autonomia, en el marc de la Constitució". Caldrà veure'n l'abast en la seva aplicació.

principi “plaça en propietat”, que esbiaixa molt l’equilibri en favor dels interessos del docent, pot no ser sempre —o completament— bona per al centre docent.

Les “places en propietat” no són el millor camí per canviar la cultura laboral i docent del professorat, ni per fer una escola i una educació de qualitat. El primer és atendre l’interès de l’alumnat i les necessitats del centre, dins uns certs límits raonables. L’estabilitat dels funcionaris, que s’accepta, també s’hauria de traslladar al professorat de l’escola concertada, la qual i amb el marc jurídic actual té més flexibilitat per adaptar-se amb rapidesa a les noves circumstàncies.

Convé avançar amb decisió cap un equilibri entre flexibilitat, estabilitat i condicions de treball adequades, que faci possible assolir el model d’autonomia que precisa l’escola de titularitat pública, i que en l’actualitat no gaudeix ni la mateixa escola concertada de titularitat privada, si s’ajusta a allò que cal.

En el cas del personal públic, s’ha d’explorar l’assignació de places per zones, amb noves formes d’organització, i compaginar especialització amb generalització, sense perdre de vista que qui “ensenya” és el centre docent i que el canvi continuat de claustres i departaments docents fa molt difícil el treball en equip, així com el compliment de projectes pedagògics assumits pels qui els han de servir. La vinculació amb el centre docent i amb la comunitat educativa concreta és cabdal de conservar.

També convindria explorar i reconèixer diverses especialitats al professorat per tal de permetre molta més flexibilitat en l’assignació de funcions en els centres docents, tot contribuint a la satisfacció del mateix professional, que veuria reconegudes les seves capacitats i el seu perfil.

L’obertura a diferents fórmules contractuals a l’escola pública, que caldrà estudiar, podrien ajudar a limitar els constreyniments derivats de la condició funcional, sense perdre estabilitat i guanyant flexibilitat.²⁴

24. De conformitat amb la legislació vigent avui, el personal que presta serveis en centres públics de les administracions educatives pertany a algun dels cossos de la funció pública vigent (vegeu la disposició

Un altre binomi a plantejar és el format pels mots dedicació-retribució. En els centres docents públics i en els concertats ambdós punts no segueixen els mateixos patrons. La dedicació formal retribuïda és d'almenys trenta-set hores i mitja setmanals, encara que es constata la diferència en dedicació horària del professorat del sector públic i del concertat: a primària, vint-i-quatre hores lectives sobre trenta de presència en el centre públic, i vint-i-cinc lectives sobre trenta de presència en el sector concertat; i, a secundària, divuit hores lectives sobre vint-i-quatre de presència en el sector públic, i vint-i-quatre de lectives sobre trenta de presència en el sector concertat.

Es tracta de fer possible el treball de col·laboració del professorat en els centres docents, amb condicions i horaris de treball que ho permetin. La normativa que regula la dedicació docent haurà de ser analitzada i si convé modificada, encara que no és clar que la seva eventual modificació sigui suficient per arranjar qüestions com aquesta, ja que tenen un vessant actitudinal important. Cal una estructura organitzativa que ajudi i comprometi el professorat, el responsabilitzi i l'identifiqui amb el projecte del centre i no solament amb la seva aula, assignatura o àrea. Per tot plegat, convindrà fer alguna revisió en la dedicació docent, fet que comportarà tensions en l'altra part del binomi: les retribucions.

El professorat de centres concertats percep normalment una retribució inferior per les mateixes hores de treball que el dels centres públics, quan de conformitat amb la legislació vigent haurien d'estar ja superades, cosa que també té conseqüències en la definició integral del servei públic d'educació. Convindrà fer-ne una anàlisi global incorporant el règim d'incompatibilitats, que afecta actualment el personal de centres públics i no el de centres concertats.²⁵

addicional sisena i següents de la LOE). La contractació laboral o administrativa es reserva per a molt determinats mòduls docents dels ensenyaments professionalitzadors, normalment, per tal d'incorporar persones procedents del món laboral, no necessàriament titulats, i sempre amb caràcter excepcional. Vegeu l'article 95.2 o 96.3 de la LOE, com a exemples.

25. L'article 49.4 de la Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE), ja establí l'analogia de retribucions entre professorat de centres públics i concertats, que les successives lleis d'educació han anat reproduint i les administracions incomplint. A Catalunya, l'equiparació retributiva està ja assolida, si no es consideren els estadis docents que complementen la retribució dels funcionaris. Tanmateix l'Acord de Govern de la Generalitat de Catalunya d'11 abril de 2006 resol la qüestió: "... l'1 de

Es propugna la conveniència de redefinir el sistema retributiu del docent, a fi de retribuir més en relació a qui més responsabilitats exerceixi o millors resultats produeixi. Tanmateix, el que resulta insostenible és el principi que sembla d'aplicació "a feina diferent mateixa retribució". Així, qui té més responsabilitat o més càrrega de treball no té la valoració diferenciadora corresponent. Per altra banda, com sigui que és difícil baixar el sou a ningú, qualsevol sistema d'incentius que s'estableixi suposarà augment de retribució per algun col·lectiu determinat, fet que comportarà un augment de despesa de personal indefectiblement.

Partint que l'educació —tant la reglada, com la no formal— és, i pot ser-ho encara més, el jaciment d'ocupació amb més volum en la societat del coneixement, costa pensar en creixements universals significatius de les retribucions, aspecte que ha de conduir a pensar en altres incentius —no necessàriament econòmics—, per tal d'afavorir la incorporació i el manteniment de docents en els sistemes de formació. Per la mateixa raó, costa pensar en el reclutament universal dels professionals més ben formats per a totes les exigències del sistema, la qual cosa obligarà a una més gran saviesa en l'organització.

La retribució docent i l'avaluació del desenvolupament de la feina han d'anar de la mà. L'avaluació ha d'abastar tots els àmbits de l'activitat docent i ha de considerar, també, les dimensions col·lectives del fet d'ensenyar. Les retribucions diferencials que es puguin derivar de l'avaluació hauran de considerar la millora produïda per un departament, equip docent o centre d'ensenyament, degudament avaluada i no exclusivament la dimensió personal del docent. En aquest àmbit, convindrà dissenyar i posar a punt mecanismes d'avaluació, al seu torn avaluats, i assolir consensos amb els representants del professorat sobre el qui, com, quan, i amb quins efectes.²⁶

setembre de 2011 s'arribarà al 100% de l'import del complement específic associat als estadis de promoció docent." Al llarg dels debats amb el grup d'experts s'ha palesat molts cops que la forma de regular el sexenni ha constituït una oportunitat perduda per contribuir a l'estructuració d'una veritable carrera docent en centres públics i concertats.

26. Els articles 104, 105 i 106 de la LOE ja estableixen previsions que fan referència a l'avaluació del personal docent de centres de titularitat pública.

El paper de la direcció dels centres haurà de ser considerat en el procés d'avaluació, atès que no es poden gestionar plenament i efectivament recursos humans, sense poder contractar, retribuir, avaluar, incentivar i, arribat el cas, prescindir de serveis no necessaris o inadequats.

Aquest paper és cabdal en els centres públics i concertats i cal que, dins de l'àmbit dels centres de titularitat pública, s'avanci de forma efectiva en l'assoliment d'aquestes competències dels equips directius.

El perfil professional del professorat a Catalunya. Els docents i els altres professionals a l'escola i el sistema educatiu

L'anàlisi de la professió docent avui és indestriable de la de l'escola actual, institució a la qual les societats avançades li demanen que contribueixi decisivament en l'educació dels ciutadans i ciutadanes, de manera que s'assoleixin objectius d'ampli espectre, tant individuals com col·lectius. Entre els primers, la formació de la personalitat dels alumnes i la creació d'una visió autònoma del món. Entre els segons, la transmissió de coneixements, el foment de la convivència democràtica i la cohesió social, i la construcció d'una societat més justa.

Les tasques que els docents fan a l'escola no es limiten —ni poden limitar-se— a les tasques clàssiques d'ensenyament d'una matèria curricular. Als mestres i professorat, principals actors de l'educació, se'ls demana que al llarg de la seva vida professional —que pot abastar dècades—, desenvolupin les capacitats dels alumnes, que els acompanyin en el seu procés maduratiu, que entenguin i atenguin la seva diversitat personal i cultural, que n'exerceixin la tutoria escolar i que adaptin el currículum a les circumstàncies personals dels alumnes en entorns escolars molt diferents i contínuament canviants, per posar algun exemple.

El perfil dels docents canvia d'una manera contínua i imperceptible. A les tasques anteriors, se n'hi poden afegir d'altres gens tradicionals encaminades a afavorir la inserció laboral i l'acció d'assessorament en els centres de secundària, així com la vinculació

amb les comunitats locals, perquè l'escola no acaba a l'aula, ni tampoc la ciutat acaba allí on comença l'escola.

A més, han de fer front a nous requeriments en la seva professió, com són l'organització i tractament de la informació i la documentació com a suport pel treball a l'aula, amb la incorporació de tecnologies adients, el disseny d'entorns i l'elaboració de materials d'aprenentatge, entre d'altres.

Així doncs, la complexitat i diversitat de les funcions que s'atribueixen a l'escola i al seu professorat aconsella plantejar si convé revisar les funcions que els són encomanades i propugnar la incorporació de nous professionals als centres docents, si escau.

Certament, algunes d'aquestes funcions —no necessàriament docents en sentit estricte— potser requeririen la incorporació de nous professionals a l'escola. Avui, ja hi ha molts professionals diversos als centres, com per exemple, treballadors i treballadores socials, professionals de la salut i psicòlegs i pedagogs.

Tanmateix, es mantenen certes reticències al voltant de la incorporació de nous professionals de l'educació a l'escola per desenvolupar tasques educatives diferents de les estrictament docents i lectives. Aquesta consideració es basa, en especial, en el convenciment que molts d'aquests professionals que col·laboren amb els mestres i el professorat no treballen realment amb els alumnes. Aconsellen i orienten “des de fora” i amb poca implicació en el dia a dia escolar, i no tenen —en més d'un cas— la incidència esperada en el que és el més important d'una escola: l'educació de l'alumnat.

En qualsevol cas, el docent que està a la classe sovint necessita, i ha de poder comptar, amb el suport d'altres docents o altres professionals especialitzats degudament preparats, davant la realització de tasques no estrictament docents però igualment imprescindibles, per tal d'aconseguir l'acompliment dels objectius educatius i l'assoliment de les competències bàsiques imprescindibles per tots els alumnes. No es pot, tanmateix, ampliar sense prou ponderació el nombre i perfils dels qui treballen en els centres docents per no fer impossible, precisament, el treball integrat de tots els qui hi intervenen. El perfil adequat a potenciar, i així és el perfil de molts, és el del mestre

amb experteses suficients i adequades a les funcions que ha de desenvolupar, les noves i les de sempre, que vol formar i ensenyar els seus alumnes.

Les reticències abans esmentades —en relació a la incorporació de nous professionals— no són obstacle per copsar entre els experts educatius la necessitat d'un canvi organitzatiu i de cultura laboral en els centres. Actualment, l'organització i l'estructura dels centres és la mateixa que dècades enrere, mentre que la societat, les famílies, els infants i els joves són diferents, i ho són qualitativament. Les formes d'organització d'institucions com l'escola han de canviar en la societat d'avui, una societat de la informació, el coneixement, les tecnologies i l'aprenentatge continu.

Al mateix temps que es planteja la conveniència d'incorporar nous perfils, cal formar i especialitzar més el professorat en aquelles funcions i tasques —no estrictament lectives— que permetin a l'escola en el seu conjunt abordar amb eficàcia la seva funció en la societat actual, tant amb les famílies com amb els alumnes.

I no s'ha de plantejar aquest objectiu tan sols en clau de relleu generacional —exercici que pot ser més o menys fàcil atenent el perfil d'edats de la professió—, sinó també en clau d'adaptació i reciclatge professional, aprofitant el millor de tots i cadascun dels docents, amb independència de la seva edat i considerant la formació inicial i contínua rebuda fins ara.

Sigui com sigui, bé incorporant nous professionals o bé enfortint les capacitats ben evidents dels docents avui presents, cal que en els centres existeixi una varietat de professionals amb perfils diversos, capaços d'instaurar un model diferent de centre educatiu, amb possibilitat d'integrar-hi diferents tipologies d'aprenentatges.

Això implica haver de focalitzar en la gestió organitzativa dels centres i, en funció d'aquesta, identificar i definir els perfils professionals dels treballadors i treballadores que cada escola necessita per a un nou servei educatiu, en el context en què desenvolupa la seva tasca, la qual cosa suposa també haver de plantejar si els perfils han de ser generals per a tots els centres, o si cal identificar-los i proveir-los localment, fins i tot escola a escola, permetent que sigui el centre qui triï el tipus de professional que

necessiti, i fins i tot, que la direcció pugui intervenir en la selecció d'aquest personal, d'acord amb les prioritats del projecte de centre i llurs necessitats.

Sembla clar que els centres docents necessiten més autonomia per poder innovar en l'organització i per integrar tots els recursos i propostes que els arriben de manera aïllada i no coordinada. Els equips directius i les escoles de titularitat pública, en general, demanen més confiança i competències per part de l'Administració educativa.

Aquesta autonomia ha de venir acompanyada —necessàriament— d'un procés d'avaluació que integri els diferents elements que intervenen, implicant una eina de supervisió i alhora, un instrument de millora del propi procés educatiu. Les innovacions organitzatives i les educatives de tot tipus han de ser coherents amb el projecte educatiu de centre i, si escau, de zona. La cultura de l'avaluació ha d'informar de l'impacte real de les innovacions en la pràctica pedagògica i en la millora de la qualitat del sistema.

De nou, competències, autonomia i capacitat de gestió, d'organització i de presa de decisions i responsabilitats esdevenen els factors que cal garantir a les direccions dels centres si es vol aconseguir més qualitat en el servei públic d'educació, més il·lusió per la feina pedagògica, més responsabilitat i compromís social i educatiu dels centres de titularitat pública i privada, i més benestar en l'exercici professional dels docents.

Bibliografia

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2005). *Educació i nous reptes socials. Aportacions del Consell Escolar de Catalunya al Pacte Nacional per a l'Educació*. Disponible a: <http://www6.gencat.net/cec/02-2005.html>

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2002). *Importància i funció social del professorat. (Àmbit II de la Conferència Nacional d'Educació)*. Generalitat de Catalunya. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.bca3da0936722d71c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=c652f2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=c652f2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default> 54

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. PRATS CUEVAS, Joaquim (dir.) (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Informes d'Avaluació, 10. Consell Superior

d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_29426080_1.pdf

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *Sistema d'indicadors de l'educació a Catalunya. Informe, 10*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_36872297_1.pdf

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Dades d'inici del curs 2007-2008. Dossier de premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/dades_inici_0708.pdf

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació. 20 de març de 2006*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_23762990_1.pdf

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2002). *Conferència Nacional d'Educació 2001-2002. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Disponible a: <http://www.gencat.net/cne/debat.pdf>

BONAL, X. (dir.) (2006). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, 53.

OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Overview*. La traducció catalana d'un resum és a OCDE (2006). *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Informes Breus, 2.

PEDRÓ, F. (2008a). "Un diagnòstic de la situació del professorat a Catalunya des d'una perspectiva comparativa", a FERRER, F. i ALBAIGÉS, B. (dirs.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

PEDRÓ, F. (dir) (2008b). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.

3 El centre docent

Capítol elaborat pel grup coordinador a partir de la ponència del professor Francisco Longo, “Propostes de redisseny del model de governança dels centres del Servei Públic Educatiu a Catalunya”, i del debat entre els membres del Seminari participants a la sessió del 14 de març de 2007 a Can Bordoï. També incorpora les esmenes que els membres del Seminari van adreçar a una primera redacció del text.

INTRODUCCIÓ

El centre educatiu és la unitat fonamental on es concreta el desplegament de les polítiques educatives en tots els seus àmbits i, particularment, on es porta a terme la tasca educativa i on es desenvolupa la funció docent i una bona part de la seva gestió.¹

És precisament per aquestes raons, que s’ha elaborat un estudi que pretén reflexionar sobre el professorat i la qualitat de l’educació a Catalunya, iniciant els seus treballs a partir de l’anàlisi d’un conjunt de variables, per tal de donar resposta als interrogants que afecten tant al paper de les administracions competents, com a l’organització dels centres docents educatius, l’organització escolar, la funció directiva i la millora de la gestió de la funció docent.

1. El terme *centre educatiu* és utilitzat sovint per referir-se a diferents realitats. A vegades s’utilitza com a sinònim d’escola, incloent-hi l’espai i tota l’activitat que s’hi desenvolupa; i en altres ocasions s’utilitza, també, amb un sentit més estricte per referir-se a l’estructura i serveis docents que presta l’escola. Aquesta és una qüestió que no es pot tancar en aquest moment. Les relacions entre territori i escoles i l’ús d’aquestes per desenvolupar funcions i serveis no estrictament docents, són cada vegada més freqüents i obliguen a un replantejament conceptual sobre l’abast dels termes *centre educatiu* i *escola*, que s’haurà de fer al llarg de les sessions del Seminari.

Queda palesa la preocupació dels agents i institucions educatives per aquestes qüestions. Durant els darrers anys ja han tingut lloc iniciatives, com ara la Conferència Nacional d'Educació (2000-2002), el Pacte Nacional per a l'Educació (2006) i d'altres que han tractat d'identificar problemes i cercar solucions. Molt recentment, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya (CSASEC, 2007) ha editat un informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya a partir d'un diagnòstic, i ha elaborat un conjunt de línies estratègiques d'actuació de gran interès. No obstant, cal dir que massa sovint la detecció de problemes i el plantejament de solucions no comporta necessàriament els canvis previstos o desitjats; de fet, hi ha multitud d'exemples que il·lustren aquesta situació. Un cas paradigmàtic i conegut és el de la formació inicial del professorat d'ensenyament secundari, ja que des de fa anys —gairebé des de la seva implantació²—, existeix un ampli consens sobre la necessitat de canviar-la. Les successives lleis d'educació (LOGSE, LOCE, LOE) han previst altres fórmules que, de manera sorprenent i a dia d'avui, no han pogut modificar el sistema.

Existeixen moltes dificultats a l'hora d'aplicar les possibles millores i moltes d'elles són prou conegudes. En aquest document no es pretén fer-ne una descripció exhaustiva, però degut a la seva rellevància sí que se n'apuntaran dues, en la mateixa línia que es va destacar en el Seminari de reflexió que ha conduït, en bona mesura, a l'elaboració d'aquest mateix document (vegeu el text de la ponència del professor Francisco Longo a l'annex 2).

En primer lloc, apareix una possible raó que assenyala que el debat educatiu s'ha vist condicionat per elements ideològics, de manera que aspectes centrals de la política educativa i el mateix funcionament del sistema educatiu, s'han plantejat des de posicions excloents; per exemple: dreta/esquerra, públic/privat, etc. Aquestes posicions han impossibilitat una anàlisi suficientment objectiva, l'acceptació d'arguments diferents dels propis i l'impuls de solucions i canvis en aspectes centrals i estratègics. S'entén en aquest sentit, que l'alternança lògica d'un sistema democràtic no hauria de ser una dificultat afegida a la posada en pràctica de determinades qüestions i elements centrals.

2. Llei General d'Educació de 1970.

Una segona categoria de dificultats prové de la inèrcia i resistència al canvi, que afecta tant a aspectes culturals instal·lats en la nostra societat, com a interessos de grups polítics i religiosos, a organitzacions empresarials i professionals (sindicats inclosos) i també als gestors de l'educació. S'entén, a més, que aquest fet també afecta de manera bastant significativa al mateix professorat, que pot evidenciar certes resistències en l'acceptació de noves maneres de desenvolupar la professió, així com en l'assumpció de responsabilitats o davant la renúncia de determinats privilegis en relació a les seves condicions laborals. En moltes ocasions aquestes resistències provenen dels mateixos canvis, en la manera com han estat presentats o no, en la forma com han estat aplicats, en el ritme d'implantació o en no haver insistit a modificar els models interioritzats en la mentalitat del cos docent. És convenient la implementació d'una pràctica professional capaç de permetre l'evolució, fent camí en el canvi de mentalitat de tots els membres de la comunitat educativa. Únicament si els agents socials tenen clars i accepten aquests canvis, dirigits a la progressió en l'avenç cap a sistemes organitzatius més eficaços, aquesta transformació serà possible, perquè la creació de noves estructures, sense el compromís i acceptació dels agents implicats, no serà possible.

A banda d'aquestes dues raons, cal dir que n'hi ha d'altres, ja remarcades a la ponència, entorn de les quals ja s'han produït debats, propostes, suggeriments i canvis. Tanmateix, aquestes actuacions han tingut lloc en el marc educatiu estricte i entre els seus agents, sense cap implicació activa de la ciutadania. En clau de reflexió, aquests exemples semblen reflectir la idea que l'escola té el monopoli i la responsabilitat de l'educació en solitari, quan de fet, aspectes a mans d'altres agents, com un millor finançament, l'ús dels mitjans, l'assumpció familiar de la tasca educativa com a responsabilitat prioritària, etc., són absolutament imprescindibles per orientar els canvis i fer-los possibles. Per tant i en algun sentit, s'ha de reconèixer la necessitat que una bona part de l'impuls pel canvi ha de provenir de fora del sistema educatiu.

No convindria caure en un discurs excessivament crític i derrotista que ha caracteritzat el món escolar al llarg de les últimes dècades, ja que és patent que el sistema educatiu català ha realitzat un salt extraordinari que expressa la capacitat de millora dels qui el conformen quan els objectius són valuosos. En confluència amb els problemes objectius, tant de naturalesa organitzativa com de resultats, s'ha de

reconèixer els importants encerts implementats. Alguns exemples: l'escolarització fins als setze anys seguint el model dels països de l'entorn europeu, l'augment de la despesa pública en educació —encara minsa, però important si es té en compte el nostre punt de partida—, l'escolarització plena des dels tres anys o l'assumpció de la diversitat a les aules.

És voluntat d'aquest text apuntar anàlisis i canvis sense oblidar els avenços i estimular un nou debat que possibiliti que cada part implicada, des de la seva posició, sigui capaç d'acceptar arguments vàlids en un clima honest i generós, que possiblement ha faltat en més d'un moment. I en aquest debat cal afavorir la participació de tots els sectors —ja que no es tracta d'una qüestió interna del món educatiu—, per tal de fonamentar una societat, un país i unes persones millors. Cal establir un marc general amb consensos socials i polítics, un projecte de país que garanteixi les necessàries complicitats i sintonies, entre el centre docent i el seu context immediat.

En el moment actual els canvis haurien de respondre als principis fonamentals d'equitat del sistema i millora de la cohesió social. Ambdós aspectes han d'estar en la base de les noves idees i pràctiques, esdevenint els fonaments de polítiques actives, sostingudes i sostenibles. El centre i el sistema educatiu no es poden sostreure dels objectius socials. Igualment, tampoc es pot oblidar que l'equitat i la cohesió no les pot proporcionar únicament l'escola. Aquest posicionament és absolutament compatible amb la millora de la qualitat, l'excel·lència en els resultats i l'atenció a les necessitats socials en sentit ampli, que inclouria els requeriments de millora del capital humà.

Finalment, és necessari fer una reflexió sobre el ritme dels canvis i les reformes. Al llarg del Seminari s'ha manifestat reiteradament la preocupació per aquest tema. Davant les dificultats evidents per a les reformes i els canvis —alguns dels quals qüestionen l'ordenament jurídic, el pensament i la pràctica tradicionals—, com a conseqüència d'una posició prudent i responsable, es planteja la conveniència de portar a terme i valorar el que es podria anomenar “micromillores”, sense renunciar a altres millores substancials i compatibles amb el marc jurídic actual, interpretat amb una visió ampla i general. Aquesta postura possibilista sembla absolutament necessària i valuosa, però alhora, cal també una discussió sobre el disseny de models, que malgrat ser agosarats,

orientin la mateixa intencionalitat dels petits canvis; la clau està a saber cap on es vol anar. Sens dubte, les conclusions d'aquest document hauran de fer necessàriament referència a models i a “micro-millores” i s'hauran de situar en una perspectiva on els problemes complexos siguin abordats des de plantejaments poc reduccionistes i allunyats de receptes simplificades.

EIXOS PER ANALITZAR EL CENTRE EDUCATIU

Certament, el món educatiu és un lloc on es fan paleses les febleses, les dificultats i els èxits del sistema i de l'activitat educativa; són moltes les variables que hi incideixen i és per això que convé posar un cert ordre en la seva anàlisi.

Les línies que segueixen se centraran en els eixos plantejats en la ponència inductora del punt de partida.

Els eixos o temes són:

- El centre docent en el marc del Servei Públic d'Educació.
- L'autonomia del centre docent.
- La direcció del centre docent i la gestió de recursos humans.

Com és lògic, la realitat del centre i, per tant, la de cada centre és pròpia i particular, i s'ha de ser conscient que aquesta forma d'abordar-la és només una manera simplificada i acotada que pot afavorir una aproximació a una realitat complexa, tant pel que fa a la seva organització, com a la varietat d'agents que hi intervenen (famílies, alumnat, professorat, entorn, titularitat, administració educativa, per exemple). S'entén que es tracta de realitzar un treball necessàriament limitat, però que no obvia els problemes i que no pretén ser políticament correcte, ja que es poden plantejar i, de fet, es plantejaran, idees i mesures de futur que poden ser divergents amb el marc legislatiu actual, però s'ha cregut oportú promoure un debat obert i lliure, per tal d'oferir a tota la societat alternatives que puguin millorar el servei educatiu i l'activitat docent del professorat.

El centre docent en el marc del Servei Públic d'Educació

En els apartats següents es plantejarà la reflexió sobre el centre en el marc del Servei Públic d'Educació, tal com es contempla en el Pacte Nacional per a l'Educació i entenent l'educació de qualitat com a un bé essencial a disposició de la comunitat.³

UN SERVEI, DUES XARXES

Es constata l'existència d'una doble xarxa de centres finançats amb fons públics: la xarxa anomenada pública i la xarxa de l'escola concertada. Amb més precisió i més d'acord amb la realitat, es tracta de dos conjunts diferents de centres classificats en funció del tipus de titularitat. No obstant, parlar de xarxes sembla una mica pretensios, atenent que, tant en l'una com en l'altra, hi ha tot un conjunt d'elements que ens portarien a definir-les d'una manera força diferent del que s'associa al terme xarxa. A primera lectura, en una i altra es poden trobar elements comuns reguladors de tipus organitzatiu i funcional, de la mateixa manera que n'hi hauria d'altres que difícilment ens permetrien parlar de xarxa en sentit estricte. Tot i això, i per raons de claredat expositiva, se seguirà utilitzant aquesta terminologia.

En el conjunt de centres públics, finançats pel govern autonòmic, el Departament d'Educació assumeix tot el sistema de planificació, regulació i provisió del servei, la qual cosa implica una forta càrrega de centralització en la presa de decisions. La xarxa concertada, d'ampla tradició a Catalunya i amb titularitats diverses que responen a projectes diversos —que contribueixen també de manera diferent a l'escolarització de tot tipus d'alumnat—, es troba parcialment finançada per l'autoritat educativa. Les funcions de l'Administració són les que jurídicament li corresponen: marc general, garantir el finançament, inspecció, etc., mentre que el centre té autonomia plena, dins el respecte a les normes.

La configuració de les xarxes, el diferent sistema de finançament i, més concretament, la seva insuficiència, així com la diferencial distribució territorial, juntament

3. El Servei Públic d'Educació de Catalunya (SPEC), estaria integrat pels centres públics i els concertats, en els termes establerts a la legislació avui vigent i en el marc constitucional i estatutari.

amb altres causes —significativament la seva baixa contribució a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials, com són alguns alumnes d'origen immigrant o l'alumnat amb necessitats psíquiques, físiques o sensorials—, han conduït a una situació que es pot definir com a preocupant i que ha provocat que el Consell Superior d'Avaluació afirmi que “aquestes dues xarxes d'escolarització, amb el tractament i la dinàmica que han assolit fins ara, s'han convertit, doncs, en una divisió del sistema educatiu que acull, amb escasses excepcions, clienteleles socials diferenciades i amb resultats escolars també diferents” (CSAC, 2007: 109). Si a això s'afegeixen determinats elements que destaquen els indicadors, com ara que els resultats de l'alumnat semblen dependre més de l'entorn familiar i social que del tipus d'escola, caldrà concloure que només canviant l'entorn canviarem els resultats educatius. D'aquí que convingui vetllar perquè les polítiques públiques contemplin les millores educatives integrades en el context en què es produeixen i es desenvolupa el fet educatiu, com també que els recursos s'orientin i s'adrecin allà on més necessaris siguin. En matèria d'igualtat, s'haurà de reconèixer que les escoles tenen limitacions i que, per tant, les administracions haurien de reorientar els recursos, cap als entorns socials i familiars amb més dificultats. No obstant, amb això no es vol dir que el sistema educatiu no pugui o no hi hagi de fer cap contribució, ans al contrari, altrament es cauria en la creença insostenible de considerar que canviant el sistema educatiu es canvia tot.

Dit això, es reconeix que el sistema educatiu català requereix urgentment nous elements conceptuals, organitzatius i funcionals per tal d'impedir la consolidació d'un sistema i un funcionament possiblement benintencionats, però que a la pràctica podria mantenir o incorporar elements perjudicials.

A la ponència se suggereix utilitzar els termes Xarxa d'Iniciativa Pública (XIP) i Xarxa d'Iniciativa Social (XIS). L'argument és que en el model de Servei Públic d'Educació tots els centres són públics pel fet d'estar finançats i regulats per l'Administració pública, i el fet diferencial se situa en el seu origen, en el tipus d'iniciativa (actualment pública o privada) i es concreta en la seva titularitat. A la Xarxa d'Iniciativa Pública es podria suggerir que la creació dels centres, atenent la programació general de l'ensenyament, depengui de les administracions locals o d'organismes autònoms oberts

a la inclusió de l'Administració educativa, tenint en compte la necessitat d'afavorir un funcionament eficaç.

CAP A LA CONFLUÈNCIA DE XARXES

D'uns anys ençà, a diversos cercles educatius s'ha plantejat la necessitat de superar la dicotomia que es presenta. En el mateix Seminari s'ha manifestat clarament la conveniència d'impulsar, a diferents escales i nivells, camins de superació de la situació actual. Malgrat la dificultat que suposa des d'un punt de vista organitzatiu i conceptual la seva confluència, cal reconèixer i valorar l'existència d'iniciatives integradores, en diferents nivells i territoris. És necessari clarificar que quan es parla de confluència no es postula perquè la pública, amb la seva problemàtica, es privatitzi o segueixi, en bona part, el model de l'escola privada. Un diagnòstic desinteressat revelaria que tant en uns centres com en els altres existeixen tradicions, cultures i bones pràctiques reeixides, i que el mutu coneixement permetria un enriquiment afavoridor de diàlegs amb la conseqüent col·laboració. Tots dos tipus de xarxa —denominació que convindria superar per ser divisòria i esquemàtica—, se'n poden beneficiar, en fer possible la transferència de pràctiques i sistemes de gestió. Ambdues xarxes podrien estar sota una mateixa estructura i funcionament coordinat, respectant alhora els seus àmbits d'autonomia.

En relació a la privada concertada, caldria garantir la suficiència del sistema de concerts, donat que el finançament limitat, conegut i reconegut per les administracions educatives, ha conduït als centres a la recerca de sistemes alternatius o complementaris, en alguns casos per pura necessitat, vulnerant la pròpia filosofia del marc establert de gratuïtat de l'ensenyament. Caldria també, però, establir amb la mateixa intensitat i eficàcia mecanismes que assegurin que l'escola concertada presta la mateixa contribució social que la pública.

S'ha d'anar cap a un sistema d'homologació de les xarxes, afavorint el marc i les condicions de treball amb el conseqüent increment de la despesa. Això representa una millora del finançament de tot el sistema. Un millor finançament dels centres concertats actuals o altres fórmules que s'apuntaran més endavant, no han de representar una reducció de la despesa en la xarxa pública, com algunes vegades s'argumenta. Ans

al contrari, s'ha de millorar l'escola pública posant l'èmfasi en aquelles situacions i territoris amb especials dificultats.

La presumible competència entre centres públics i centres privats concertats, s'hauria de fer efectiva a partir d'unes condicions de partida com més anivellades millor—entre elles la configuració del seu alumnat—, que permetessin, d'una banda, els canvis de model de gestió dels centres públics, tan necessaris per criteris d'eficàcia, i de l'altra, la millora del concert educatiu; és a dir que garantissin la gratuïtat i perfeccionessin els mecanismes pel compliment de les condicions del concert. Tots dos canvis són necessaris per si mateixos i per configurar i millorar el Servei Públic d'Educació.

Es tractaria de crear un nou marc i una nova manera de fer, per tal de transitar d'unes relacions de competència (en el cas que hagin existit) a una relació de responsabilitats compartides i de col·laboració franca. No es poden oblidar les prevencions i reticències d'aquest plantejament, però sembla indefugible afrontar-lo. Poden existir espais per col·laborar i espais per exercir una competència sana, amb l'objectiu de cercar l'excel·lència en el servei. S'exemplifica aquest plantejament en el món empresarial, en el qual, empreses fortament competitives arriben a aliances estratègiques que obeeixen a interessos comuns, encara que puguin ser puntuals en el temps. La pràctica habitual de “café per a tothom”, amb pretensions d'equitat, resulta massa sovint injusta. És per això que es reclama, com a principi general, una major flexibilitat en el tractament dels centres i també del professorat. En aquest darrer aspecte s'hi insistirà més endavant.

Certament, la qualitat educativa no és un terme relacionat amb la titularitat del centre, sinó que, més aviat, depèn, primerament, dels equips de treball amb un projecte consensuat, però també de la resposta de les famílies. Des d'aquesta perspectiva, es poden assajar i experimentar models col·laboratius rellevants entre centres d'ambdues xarxes a partir del marc normatiu actual. Aquesta possibilitat s'hauria de fomentar des d'instàncies territorials o des d'interessos o projectes temàtics compartits.

En una reflexió sobre les condicions bàsiques de convergència entre ambdues xarxes, caldria assegurar com a elements bàsics, la igualtat d'oportunitats i l'assoliment dels

objectius educatius. La igualtat d'oportunitats garantiria a les famílies l'accessibilitat al centre que consideressin més idoni, respectant els criteris i condicions establertes per les lleis i per les administracions, relatives a la preservació del dret a una educació de qualitat.

S'entén l'èxit educatiu, com el desenvolupament de totes les potencialitats de l'alumne d'acord amb les seves capacitats i interessos. L'eix central de la institució escolar i del mateix sistema són, sens dubte, la noia i el noi; i l'èxit educatiu es correspon amb el seu desenvolupament com a persones, com a estudiants i com a ciutadans i ciutadanes que formen part d'una comunitat. L'educació els ha de facilitar la integració i la participació, en la mesura de les seves possibilitats i interessos.

En un altre ordre de coses, sembla necessari apuntar aspectes molt concrets que diferencien des de fa anys els centres d'ambdues xarxes: el nombre d'hores que rep l'alumne d'ensenyament primari i les seves condicions, la diferent tipologia de centres (de primària i de secundària en la pública i únics en bona part de la privada), el nomenament de la direcció, la selecció de personal, entre d'altres. Tots ells són aspectes que requeririen criteris i tractaments no diferenciats, i que es reconeix que no són fàcilment abordables en el marc legislatiu actual.

EL PAPER DE L'ADMINISTRACIÓ I DELS AGENTS EDUCATIUS EN EL SERVEI PÚBLIC D'EDUCACIÓ

La base del model SPEC hauria de ser un "redisseny" institucional de la governació del sistema, en el seu conjunt, que hauria de significar una delimitació clara de les responsabilitats de l'autoritat educativa per una banda, i de la resta d'actors, per l'altra. (Vegeu en l'annex 2 l'apartat referent al centre docent en el marc del Servei Públic d'Educació.)

En el model català l'Administració autonòmica reté pràcticament totes les competències. Per posar un exemple, i a diferència d'altres models del nostre entorn cultural, els municipis o altres instàncies intermèdies no exerceixen cap competència mínimament important en el funcionament del sistema i dels centres. En tot cas, s'ha produït, amb moltes limitacions, un procés de desconcentració, no de descentralització, que no ha

comportat avenços estimables en l'autonomia dels territoris i dels centres. No es vol afirmar que la pura descentralització i autonomia, per elles mateixes, comportin necessàriament la millora; de fet, hi ha exemples, com el dels Estats Units amb un sistema molt descentralitzat, que en certs moments ha resultat injust perquè el finançament de les escoles ha depès de la capacitat de recaptació del propi territori o municipi. De tota manera, es considera necessari adoptar mesures descentralitzadores.

En un model diferent sembla que l'Administració hauria de retenir fonamentalment la responsabilitat d'establir el marc general, la planificació, el finançament i la capacitat de regular, inspeccionar i avaluar el sistema. La resta de responsabilitats haurien de recaure més directament en instàncies territorials, tal com es veurà en el punt següent, o en els propis centres.

S'hauria de crear un sistema de conveni o de contractes de gestió generalitzables a tots els centres, independentment de la seva titularitat, que asseguressin la corresponsabilitat i que fossin objecte d'avaluació periòdica segons criteris d'eficàcia, eficiència i de resultats.

Es podrien experimentar noves formes en diferents tipus de centre i de titularitat, tenint en compte les dificultats que, especialment pels centres públics, poden representar. Recentment, s'han produït crítiques des de diferents sectors als plans de millora, degut a la seva burocratització i manca real d'autonomia, però al nostre entendre, podrien significar una certa flexibilització del sistema; també els plans estratègics es podrien considerar com a models en la bona direcció, malgrat que en alguns centres han servit més per donar estabilitat a certs professors i professores, i/o a aconseguir equipaments, que per explorar projectes nous. Un canvi en el sentit que es planteja requereix un joc honest i un exercici de confiança mútua. En tot cas, els canvis haurien de respondre sempre a interessos de millora d'un sistema que no funciona prou bé i que convé superar, i no a altres interessos.

EL SISTEMA PÚBLIC D'EDUCACIÓ I EL TERRITORI

S'ha apuntat anteriorment la conveniència de comptar amb el territori. La proximitat i les estructures de proximitat (les administracions locals) són vistes com a generadores

de solucions i d'oportunitats de bon govern. És en el territori on sembla possible resoldre algunes de les qüestions plantejades en un canvi de model. Els municipis “haurien de ser una ròtula central del model SPEC, assumint responsabilitats molt superiors a les actuals”, però, en l'actualitat, no sempre estan en condicions de garantir-ho i existeix una certa desconfiança que, sobretot aquells ajuntaments petits, no puguin exercir un rol just i mediador. (Vegeu en l'annex 2 l'apartat referent al centre docent en el marc del Servei Públic d'Educació.) El paper fonamental consistiria a assumir les funcions relacionades amb la provisió i es podrien concretar en:

- Planificació de tasques (compartides amb l'Administració autonòmica).
- Promoció de tots tipus de centres.
- Afavoriment en la creació de governs escolars idonis a les característiques del municipi.
- Impuls del control de qualitat i el suport a l'activitat educativa.

Una qüestió a plantejar és la participació dels municipis, o d'altres estructures supramunicipals, en l'assumpció d'alguna fórmula de titularitat. No es pot descartar la hipòtesi que una part de municipis puguin tenir i/o compartir la titularitat dels centres públics que actualment ostenta el Departament d'Educació, mitjançant un sistema de transferències o altres fórmules. En el context europeu existeixen models de titularitat municipal i també de transferències que podrien donar pistes pràctiques. Algun membre del Seminari apunta la idea que la Generalitat podria traspasar els centres als ens locals i, posteriorment, concertar-los o arribar a un altre sistema de contracte. Certes realitats assajades a Osona (Manlleu o Vic) responen a l'interès per afavorir una escolarització equilibrada entre tots els centres del municipi i millorar les seves prestacions, independentment de la seva titularitat, són exemples de bones pràctiques a tenir en compte, encara que també plantegen problemes i dificultats. La possibilitat que les administracions públiques, com ara les locals, formin part del govern de centres d'iniciativa privada, o s'integrin en la seva titularitat, poden ser altres fórmules.

En tot cas, calen sistemes flexibles. La configuració del territori amb una gran diversitat de municipis amb diferències espacials, de grandària, de finançament, de distribució de la població, entre d'altres, dificulten els canvis. Alguns membres del Seminari amb

responsabilitats en el govern municipal, alerten de la feblesa de molts municipis (particularment els petits) en diferents àmbits, així com de la seva incapacitat per fer front a les responsabilitats de les quals es parla. En aquest sentit, es considera que “caldría analitzar en cada cas, amb enfocaments allunyats de l’uniformisme, quin seria l’àmbit i la modalitat més aconsellable de desenvolupament del rol dels governs locals, en els casos on l’ajuntament no assolís els requeriments raonables de capacitat”. (Vegeu l’apartat de l’annex 2 referent al centre docent en el marc del Servei Públic d’Educació.)

Centre docent i autonomia

L’autonomia dels centres educatius és un tema central de debat al voltant del qual giren les polítiques educatives del món desenvolupat. Als països europeus, per exemple, s’exemplifiquen diferents combinacions entre el grau de descentralització i el grau d’autonomia dels centres (Bottani, 2007):

- Alta descentralització i alta autonomia de centres: Suècia.
- Alta descentralització i poca autonomia: Suïssa, Alemanya.
- Descentralització i autonomia equilibrades: Finlàndia.
- Poca descentralització i alta autonomia: Gran Bretanya (a partir de 1988).
- Poca descentralització i poca autonomia: Itàlia.

A l’Estat espanyol, amb l’arribada de la democràcia, s’ha produït una descentralització limitada pel que fa a establir polítiques pròpies, però important en relació a la gestió de competències des de l’Estat a les comunitats autònomes. A Catalunya, el sistema educatiu encara està poc descentralitzat i es creu que hi ha marge per avançar.

En tots els diagnòstics sobre el Sistema Educatiu Català, apareix la percepció que els centres públics són poc autònoms. En aquests centres es “troben dèficits significatius d’autonomia que caldría superar” i això esdevé una necessitat bàsica, si es vol iniciar i portar a terme una confluència entre les dues xarxes esmentades. (Vegeu l’apartat de l’annex 2 referent a l’autonomia del centre docent.) Encara que tradicionalment

els centres privats han gaudit de més autonomia i han pogut organitzar el centre de la manera que han cregut més adient, això no vol dir, necessàriament, que aquest sigui l'únic model a seguir. Parlar d'autonomia de centres és parlar també de quin és el feix de competències que la conformen, sobretot qui i com exerceix aquestes competències en el si de cada centre. Possiblement calgui, en un moment de canvi i amb perspectiva de futur, realitzar una anàlisi d'ambdues xarxes en relació a les competències i atribucions, en el sí d'un sistema de servei públic d'educació més descentralitzat i autònom.

Es vol deixar clar que quan es parla d'autonomia es fa referència, en primer terme, a l'autonomia del centre i no del professorat, que per suposat també la té i l'ha d'exercir. A l'escola privada, l'autonomia de centres rau essencialment en l'autonomia per decidir dels seus titulars. A l'escola pública —en algun cas—, s'ha confós l'autonomia del centre amb la de part del seu professorat que, emparat per la llibertat de càtedra, ha pogut exercir la seva tasca en solitari, fora d'un marc consensuat, prenent decisions sobre el currículum i els recursos independentment de la resta del professorat, la direcció o el projecte del centre. Aquesta autonomia de centre es caracteritza i és entesa, sens perjudici d'allò que pertoca a la titularitat i sens perjudici dels diferents òrgans dels centres docents i d'acord amb les competències que li són reconegudes per llei, dins d'un marc col·lectiu, d'un projecte compartit per la comunitat a la qual es vol oferir el servei educatiu i que també inclou un component geogràfic o de territori que s'haurà de concretar en cada cas. L'autonomia de centre s'hauria de concretar en la capacitat de decisió respecte a la seva organització i funcionament. Això implica una concepció de l'Administració que actuï per garantir els drets dels ciutadans i exerceixi un paper subsidiari. En aquest sentit, i en el Seminari, s'ha exemplificat el cas del sistema educatiu dels Estats Units, on l'estat ha de regular i compensar desigualtats malgrat la seva descentralització. Per tant, no es creu convenient un sistema absolutament jerarquitzat, on totes o una part substantiva de les decisions es prenen des de d'alt i a distància. Semblaria més lògic un sistema de responsabilitats compartides, on cada agent exerceixi les tasques que li són pròpies, d'acord amb la seva situació al sistema.

Aquest plantejament porta a analitzar un conjunt d'aspectes necessaris, per tal d'aconseguir un funcionament harmònic del mateix sistema.

EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE

L'existència d'un projecte educatiu de centre ha estat, al llarg del Seminari, un dels projectes més reclamats tant pels ponents com pels assistents. A Catalunya ha existit una tradició històrica en el desenvolupament d'iniciatives educatives, amb la qual les institucions han creat centres escolars sota una concepció i corrent educativa determinades. La iniciativa ha estat promoguda per institucions diverses (municipis, associacions, etc.) o persones (professors i professores, famílies, etc.). L'origen d'aquestes iniciatives ha estat vinculat històricament a una certa manera d'entendre el fet educatiu i la seva organització. Aquestes idees i propostes, fonamentalment privades, —i actualment en un cert estancament—, tenien en primer terme el projecte educatiu i després, l'escola.

L'Administració pública, amb el criteri de proporcionar el servei educatiu, s'ha vist en la necessitat de crear escoles de diferent tipologia en funció de les circumstàncies. Al llarg de la dècada dels anys setanta i vuitanta, la prioritat de l'Administració va ser l'escolarització de tot l'alumnat dels sis als catorze anys. Ara, degut al fet migratori i a una certa recuperació demogràfica, s'està en un moment de nova creació de places escolars i centres. El sistema de concursos de trasllats per adjudicar places, l'elevat percentatge de professorat interí o la mateixa inestabilitat del professorat als centres, no han afavorit l'existència d'un projecte educatiu als centres públics. La implantació de la LOGSE va impulsar els centres a definir el seu projecte educatiu i curricular, però malauradament, en molts d'ells no ha estat més que un tràmit administratiu amb poques implicacions en el seu funcionament, intencionalitats educatives i pràctica concreta del conjunt del professorat.

El projecte educatiu hauria de definir el *què cal fer* en un centre i s'hauria d'entendre com un instrument d'organització i gestió, i com a marc general de referència de la comunitat educativa; incorporant el valor i la protecció afegida de donar prioritat als interessos generals sobre els particulars. Davant la crisi de valors educatius a la societat, l'escola s'ha de definir atenent l'entorn proper més immediat i el més global i social. El projecte que s'ofereix necessita gestionar-se, ser transmès i comunicat. I això ha de ser un compromís de l'equip directiu i del professorat, vers les famílies i la comunitat.

S'entén que el projecte ha de ser dinàmic i canviant, en funció de les modificacions i variacions tant del centre, com de l'entorn i la societat. Es requereix de reflexió constant dels seus principis i objectius, realitzant així un debat per la seva actualització i generant alhora aprenentatge per la seva organització. Aquesta via pot esdevenir el camí que s'orienti cap a una cultura capaç de desenvolupar satisfactòriament l'autonomia dels mateixos centres.

El projecte educatiu de centre no només ha de definir els grans principis, la filosofia i, per tant, el que pot diferenciar un centre determinat, sinó que també ha de servir com a instrument que conforma i defineix l'educació en concret. I és per això que ha de tenir implicacions clares i precises en allò que fa referència a metodologies d'aula i les seves concrecions. És precisament per aquestes raons, que cal una estabilitat del professorat que se sent compromès amb el projecte educatiu, uns sistemes més flexibles de conformar plantilles o d'exercir la direcció dels mateixos centres.

TITULARITAT I GOVERN DELS CENTRES EDUCATIUS

La definició i implementació d'un projecte educatiu per a un centre, particularment en els públics, requereix d'un plantejament organitzatiu i de govern diferent de l'actual. Als centres públics es pot parlar d'una presumpta i allunyada titularitat, atenent que el Departament d'Educació, a la pràctica, no l'exerceix. En tot cas es fa present en un moment d'emergència o d'una situació de crisi. Quan en aquest document es parla de titularitat, la voluntat és referir-se a quelcom més que l'exercici puntual de l'autoritat i la creació d'un marc i d'unes condicions, que són a la pràctica les mateixes per a tots els centres i territoris. Així, es vol reivindicar una titularitat entesa d'una manera compromesa amb un projecte concret que, entre altres accions, impulsa, treballa, anima i és responsable. Aquesta fonamentació requereix pensar en altres sistemes de titularitat i/o de govern.

En aquest sentit, el model actual d'escola pública-privada es considera excessivament reduccionista i simple. S'entén que entre els dos extrems ja indicats de xarxa d'iniciativa pública (sota titularitat del Departament d'Ensenyament) i xarxa d'iniciativa social (titularitat privada) es poden organitzar altres tipus de centres:

- Titularitat pública: de tipus municipal o supramunicipal o consorciada.
- Titularitat pública indirecta: mitjançant organismes autònoms.
- Titularitat pública o privada: amb participació pública i privada.
- Titularitat privada: d'iniciativa social o bé pública no estatal.

En aquest sentit, el professor Francisco Longo —prenent com a model la creació i gestió de les llars d'infants en les administracions locals—, planteja la possibilitat d'establir dos sistemes de gestió, que en principi, podrien servir pels quatre tipus de titularitat:

- Gestió directa des de la pròpia titularitat.
- Gestió indirecta a través d'una persona jurídica.

Això implica que, d'acord amb les necessitats, els territoris i les diferents iniciatives —entre d'altres—, es podrien establir diferents tipus de centres. Les diferents formes, tant de titularitat com de gestió, permetrien, en el futur, flexibilitzar els sistemes contractuals, les condicions laborals, les condicions de l'exercici de la direcció, etc., per tal de donar una resposta més ajustada a les necessitats de l'entorn. També permetria una carrera més lligada a l'exercici de llocs de treball que no a la carrera clàssica, fonamentada en drets individuals i poc subjecta a l'avaluació.

D'acord amb aquests plantejaments, es considera clau el paper dels municipis o d'altres instàncies superiors —en alguns casos—, que haurien d'exercir o participar de forma determinant, tant pel que fa referència a la titularitat com al sistema de gestió.

En les noves formes de titularitat i de gestió, es considera fonamental resoldre favorablement la participació dels diferents agents, tant institucionals com del professorat, personal, famílies, o instàncies del territori, entre d'altres. En la formulació actual, la representativitat està canalitzada mitjançant uns consells escolars de centre que estan demostrant una gran feblesa. Al Seminari s'ha evidenciat un consens ampli sobre les seves limitacions, pel que respecta a la seva constitució, funcionalitat i eficàcia, així com la conveniència d'establir altres sistemes per millorar el govern dels centres. En aquest sentit, es podria plantejar la creació, per part dels diferents tipus de titularitat, d'uns consells de govern on hi hagués una major representació territorial i de l'entorn

social, que pogués jugar un paper determinant en la definició del projecte educatiu, els aspectes estratègics i pressupostaris, la política de recursos humans, el nomenament de la direcció i la negociació dels contractes de gestió amb l'autoritat educativa.

Encara que existeixen precedents com el de Suècia (Bottani, 2007), que al 1991 de forma radical va transformar un sistema molt centralitzat en un “altre de fortament descentralitzat, en què els ajuntaments són el nucli del sistema educatiu i existeix una forta autonomia”, al nostre país sembla oportú iniciar una experimentació a iniciativa de municipis, de la pròpia Administració o d'altres institucions i, després, generalitzar aquelles formes organitzatives més exitoses. No semblaria problema, ans al contrari, que en les noves agrupacions, vinculades al territori, hi participessin tant centres de titularitat pública com privada. A la base d'aquestes fórmules hi hauria el desig de col·laborar en un projecte de futur, capaç de donar resposta a les necessitats socials i educatives. Per descomptat, la participació d'una diversitat de centres en les fases experimentals hauria de ser voluntària.

Planeja el dubte de si aquest sistema de “titularitat-gestió” seria, per un costat, desitjat pel professorat i, per l'altre, si hi hauria gestors suficients, amb vàlua, capacitat i compromís. Una opinió significativa entre els assistents al Seminari sosté que hi poden haver docents que optin per emprendre un projecte educatiu en el cas que puguin gestionar completament i amb llibertat, donat que això els produiria més satisfacció que mantenir la situació actual, camí del desencís en alguns casos. També sembla clar que als centres docents es poden trobar gestors competents si se'ls promou, se'ls atribueix competències i se'ls retribueix i compensa adequadament.

AUTONOMIA I AVALUACIÓ

Es constata que durant els darrers anys, el sistema educatiu català ha progressat en termes d'avaluació. El Departament d'Educació avança en instruments i pràctica avaluativa; el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya també elabora informes d'interès, i es publiquen els resultats de les proves PISA. Tot plegat suposa una reflexió que arriba als mitjans de comunicació i qüestiona, en termes comparatius, alguns aspectes de l'eficàcia del sistema.

En els centres es va implantant la cultura avaluativa i, sobretot a primària, el professorat l'està incorporant i assumint. També s'està duent a terme una avaluació del professorat de pràctiques i iniciant l'avaluació del professorat interí, així com de l'exercici de la direcció i del professorat que participa en l'accés al cos de catedràtics. Igualment, s'ha de reconèixer que cal fer més passes endavant, per tal que les pràctiques avaluatives no es converteixin, en més d'un cas, en mers tràmits amb caràcter puntual i de poca incidència en els processos de millora. Totes aquestes iniciatives són una bona notícia, però cal continuar plantejant-se canvis importants en l'estructura organitzativa, en el repartiment de competències i en relació a les responsabilitats en diferents instàncies.

Un sistema descentralitzat i amb autonomia de centre requereix uns bons controls públics per tal de garantir el coneixement del grau d'eficàcia dels centres, amb la finalitat de poder proposar mesures adequades i correctores, si escau. L'autonomia exigeix avaluació. Convindria avaluar l'èxit escolar, en termes de guany formatiu, la capacitat del centre per afavorir la igualtat d'oportunitats i la construcció de la convivència.

L'avaluació, des d'una bona concepció i una òptima posada en pràctica, podria esdevenir factor corrector de pràctiques basades en l'amiguisme o en l'autosuficiència, així com davant la temptació de caure en certs comportaments poc autocrítics o complaents.

En el model que s'ha apuntat, es considera que correspon bàsicament al Departament d'Educació, l'avaluació de l'acompliment dels termes establerts en el contracte de gestió, contractes-programa o concerts dels centres. No obstant, s'entén que els governs locals, municipals o supramunicipals, també han d'exercir un paper per tal d'impulsar mesures consensuades que avaluin objectius, processos i resultats.

A un altre nivell, el que s'ha definit com a Consell de Govern hauria d'exercir tasques avaluatives davant l'exercici de la direcció, del treball del professorat i dels resultats educatius de l'alumnat del centre.

En qualsevol àmbit, tots els agents que hi intervenen han de tenir clar què s'avalua, qui avalua i com s'avalua. Això suposa homologar criteris i disposar d'uns indicadors

que siguin capaços de proporcionar informació sobre el valor d'allò que es pretén avaluar. Tots i cadascun dels agents han de tenir l'oportunitat de participar, tant en l'establiment de criteris com en el procés avaluatiu, en la seva anàlisi i posterior valoració.

S'assenyala com a aspecte controvertit, la comunicació de la informació derivada dels resultats de les diferents avaluacions. Es podria pensar en la conveniència de fer públics els resultats, amb la intencionalitat d'afavorir la transparència i el dret del ciutadà a la informació, encara que tampoc hauria de ser una prioritat, atenent que és sabut que en l'actualitat, l'entorn ja té un coneixement clar de les escoles que funcionen o no funcionen. Així, la publicació de rànquings de centres, assegurant les condicions d'igualtat en la seva administració, podria incentivar la millora de les escoles; però alhora, es creu que les comparacions poden resultar injustes en el cas que les condicions, el tipus de població atesa i altres paràmetres, siguin sensiblement diferents entre els diversos centres. En tot cas, es considera necessari administrar aquest tipus d'informació des de la prudència.

La direcció dels centres i la gestió de recursos humans

En el model actual, es constaten reiteradament dificultats davant l'exercici de la direcció del centre, particularment als centres públics. A la vegada es reconeix que en bona mesura, els directors i directores que assumeixen aquesta responsabilitat, juntament amb els seus equips directius, ho fan amb dedicació i eficàcia. No obstant, això no impedeix constatar que els centres són poc autònoms en competències clau i, en termes generals, es pot afirmar que la funció directiva és feble i limitada. Son freqüents els centres on els professionals que els conformen, no es presenten voluntàriament a la direcció i és finalment la Direcció de Serveis Territorials, a través de l'informe d'inspecció, qui ha de nomenar un director o directora després de constatar la manca de candidats, o les resistències manifestades pels potencials directors o directores. La tasca directiva, tal i com està concebuda actualment, és una funció molt poc desitjada pel conjunt del professorat que, en canvi, pot estar disposat a acceptar de bon grat altres responsabilitats.

Per tal d'avançar cap a un nou model, s'està bàsicament d'acord amb les responsabilitats dels directors i directores, proposades al Seminari (Vegeu l'apartat de l'annex 2 referent a l'autonomia del centre docent.):

- Direcció executiva del projecte educatiu de centre.
- Responsabilitat sobre els resultats educatius.
- Execució del contracte de gestió i de l'acompliment del pressupost.
- Organització dels serveis del centre i formació de l'equip directiu.
- Direcció dels recursos humans.
- Rendició de comptes de la gestió feta, tant al Consell de Govern del centre, com al Departament d'Educació.

El desenvolupament efectiu d'aquestes responsabilitats, exigeix una concepció de la direcció bastant allunyada d'allò que està comunament acceptat. En el model del Servei Públic d'Educació a Catalunya, es percep per part dels membres del Seminari, la necessitat d'enfortir especialment la figura del director/a dels centres públics, amb la finalitat de gaudir de més capacitat de gestió i decisió, així com també d'afavorir les condicions perquè puguin exercir realment un lideratge pedagògic i polític.

S'està d'acord que una part possiblement significativa del professorat, està instal·lada en un revelador “pensament antiautoritari més o menys radicalitzat que ha acabat per impregnar fortament en les últimes dècades la cultura de les professions educadores”. (Vegeu l'apartat de l'annex 2 referent a la direcció dels centres.) Probablement, una explicació parcial d'aquesta realitat, és interpretar aquest pensament, com una reacció al voltant d'unes experiències personals viscudes en haver patit —en molts casos—, un sistema polític autoritari i una direcció autoritària i poc educativa, elements que fan dubtar al docent del seu paper i lideratge en el funcionament dels centres. En aquest sentit, és segur que s'ha de difondre un discurs i una pràctica que facin valorar les funcions directives entre el professorat, la pròpia Administració i els diferents sistemes de titularitat que en el futur es puguin posar en marxa.

DEFINICIÓ DE FUNCIONS, FORMACIÓ I ACCÉS

L'exercici de les responsabilitats que s'han apuntat en l'apartat anterior, suposaria en els possibles candidats i candidates a dirigir centres, la possessió en un grau acceptable d'aquelles competències que, en principi i en termes generals, garantirien un desenvolupament eficaç de les tasques encomanades i que serien objecte d'avaluació.

No es tracta tant de definir les funcions i tasques a desenvolupar per part dels directors i directores —que estan exhaustivament marcades en la LOE—, com de fer possible el seu exercici. Això és encara més evident si es té en compte un model de centre autònom dins del model de Servei Públic d'Educació a Catalunya. En aquesta tasca hi haurien d'haver unes normatives de caràcter general, bàsiques i limitades, que correspondrien al Departament d'Educació. La concreció per cada centre o xarxa de centres d'una mateixa titularitat lligada a un cert espai geogràfic o conceptual, correspondria als Consells de Centre i haurien de traduir-se d'una manera concreta de fer l'encàrrec de gestió. El model actual en el qual es prescriu fins a l'últim detall, és en la pràctica poc operatiu i, en part, impedeix un desenvolupament de polítiques educatives que responguin a les necessitats dels diferents territoris, famílies i alumnat.

Una vegada definides les funcions, cal una política de desenvolupament directiu i això comporta la implantació d'un sistema flexible de formació de directius. Encara que l'elecció, la presentació d'un programa per part d'un candidat, o el simple nomenament per part de la Inspecció requereixin que s'estigui acreditat, es considera que el sistema actual d'acreditació és clarament limitat. És massa freqüent —afectant tant a la xarxa pública com a la privada—, el fet d'escollir director o directora sense una bona formació i coneixement, tant d'aspectes relacionats amb el coneixement del sistema educatiu com dels aspectes que farien referència a les qüestions més pròpies de la gerència d'una institució educativa. No és objecte d'aquest document plantejar el disseny d'aquesta formació, però sí insistir en la seva necessitat. L'extraordinària complexitat d'una bona direcció que afecta a persones fa que la tasca no es pugui abandonar a l'arbitri personal ni es pot confiar que s'aprengui, en el millor dels casos, a base de corregir errors.

De totes formes, sembla necessari establir un sistema de formació de directius de caràcter teòric i també pràctic, organitzat per institucions especialitzades —universitàries o no— que podrien estar reconegudes per l'Administració. Un component nuclear d'aquesta formació hauria de ser la realització de pràctiques en centres al costat de directors i/o directores ben valorats/des, i s'hauria de tenir en compte l'experiència prèvia en l'assumpció de diverses responsabilitats directives en els mateixos centres.

Aquestes reflexions condueixen també a la conveniència de canviar el sistema d'accés que, per altra banda, està definit en les normes bàsiques. Resoldre aquesta qüestió requereix establir formes de titularitat diferents de les actuals. En apartats anteriors ja s'ha indicat que hauria de ser el nomenat Consell de Centre, l'encarregat de validar una proposta de direcció d'un futur director o futura directora. La contractació per part del Consell es concretaria mitjançant un contracte, on s'hauria de preveure la seva durada i les condicions econòmiques amb possibilitat de contemplar sistemes addicionals d'incentivació sobre la base de resultats. Tanmateix, el procés contractual hauria de garantir les condicions de publicitat i transparència necessàries.

S'entén que els candidats haurien de tenir la formació i competències adequades, oferint així una concreció més personal del projecte educatiu del centre. Caldria, doncs, entendre la direcció com a lideratge, en primer lloc, de l'equip directiu i, en segona instància, de tot el personal del centre. Entre els participants del Seminari es manifesta la idea que parlar de lideratge a l'escola va molt més enllà de les habilitats purament administratives i que requereix, alhora, una gran solidesa professional i personal.

MÉS COMPETÈNCIES

En termes generals, el model actual de direcció s'ajusta a un sistema en què, fonamentalment, se la considera l'òrgan executor de polítiques educatives i organitzatives que són proposades des del Departament d'Educació en primera instància i, en el cas dels centres privats, des de la corresponent titularitat. Això significa que el marge de maniobra dels centres i, en particular, dels seus directius és mínim. Les grans decisions i una bona part de les petites es prenen des de la llunyania. Això instal·la les direccions dels centres en una esfera de delegació de funcions molt reduïda. És paradoxal constatar

que mentre que el discurs pedagògic respecte de l'alumnat es basa en l'afavoriment de la seva autonomia i en ser el protagonista dels aprenentatges, la direcció és concebuda dependent i incapaç de decidir; és com si tot li vingués donat. En el fons es creu que l'Administració dubta de la capacitat dels directius per assumir responsabilitats. Possiblement cal canviar aquesta concepció i entrar de ple en el marc d'una política de delegació efectiva de competències.

Aquesta delegació hauria de passar del Departament d'Educació als diferents sistemes de titularitat que s'han apuntat, als Consells de Centre i als directors i directores en el marc d'un contracte de gestió. En darrera instància serien aquests els que temporalment, durant períodes de tres o quatre anys renovables, assumirien les responsabilitats i haurien de rendir comptes i ser avaluats a diferents escales (Consell/Titularitat, Departament d'Educació). L'avaluació hauria de tenir com a referent principal, els resultats —especialment els educatius— i la cohesió social, tenint sempre en compte els condicionaments de cada centre, el punt de partida i el tipus de població atesa. Els avenços en el binomi “equitat-cohesió”, donada la realitat de Catalunya en els darrers anys, també seria un criteri preferent per aplicar a la valoració de la direcció.

ATRIBUCIONS DE LA DIRECCIÓ PER A UNA GESTIÓ EFECTIVA

Al llarg del Seminari, ha estat present una permanent reivindicació: ampliar la capacitat de decisió de les direccions dels centres públics.

El sistema actual d'accés a la funció docent, la incorporació del professorat al centre mitjançant concursos de trasllats basats principalment en l'antiguitat, i que responen a interessos personals (per exemple: el domicili, el temps de transport, els problemes en el centre de procedència, etc.), es revela totalment superat, en benefici d'un model com el que es planteja. També es constaten les dificultats que pot oferir una part significativa del professorat funcionari, el qual es troba acostumat a un sistema on els interessos, o drets individuals, es troben molt interioritzats. Però també es confia en la seva capacitat d'interioritzar un canvi de cultura laboral, sempre que suposi una millora del sistema. Es tracta de posar en moviment complicitats de tot tipus, que siguin capaces de contribuir a un millor funcionament dels centres i, també, de fomentar

un sentiment i consciència de ser més protagonista i de participar creativament en projectes compartits.

Si el que es vol és fer pivotar el sistema de l'SPEC sobre xarxes de centres amb projectes educatius singulars, configurats al voltant del desenvolupament de projectes de centre, la mateixa selecció del professorat per part dels centres es manifesta com una condició irrenunciable. I necessàriament això implica que la direcció que es compromet a portar a terme el projecte ha de tenir en el futur la capacitat de seleccionar i contractar el professorat, d'acord a les previsions pressupostàries del contracte de gestió. En termes possibilistes, es podria pensar que els directors poguessin determinar la relació de llocs de treball i qualificar-los dins les disponibilitats pressupostàries, o bé, realitzar concursos de llocs singulars sobre la base de projectes concrets. S'haurien d'establir sistemes alternatius de selecció de personal de caràcter temporal, en primera instància, per tal de validar les capacitats del professorat. Un període de prova és un fet absolutament estès en la resta de sectors i es creu que hauria de ser una pràctica habitual en l'exercici de la funció docent en un centre concret de l'ensenyament públic. Indubtablement, s'haurien d'establir criteris públics i clars, per tal que aquest tipus de pràctica s'exercís adequadament.

Encara que la incorporació del professorat i la seva contractació és un requisit fonamental, s'entén que la direcció ha d'exercir amb plena responsabilitat la gestió dels recursos humans, amb tot el que això significa. S'ha manifestat la necessitat d'entendre la gestió dels centres, com la gestió de tots els recursos al servei d'objectius definits.

Entre tots els recursos destaquen —per sobre de les disponibilitats pressupostàries, les condicions de les instal·lacions, etc.— els recursos humans i, especialment, el professorat. La prioritat de la direcció i dels equips directius hauria de ser la política del professorat.

Entre d'altres es poden indicar:

- L'organització dels departaments i de la tasca docent i educativa dels equips docents i de cadascun d'ells.

- La seva avaluació continuada.
- L'afavoriment del desenvolupament professional del professorat i, particularment, l'organització de la formació continuada, que s'hauria de concretar sobre la base de necessitats del centre i interessos del professorat.
- L'establiment de sistemes d'incentivació i reconeixement de la tasca educativa i dels resultats obtinguts.

La direcció, a banda de gestionar els recursos humans no docents, l'atenció a les famílies, a l'alumnat, etc., hauria de continuar amb la representativitat del centre davant les institucions, organismes i serveis del territori.

Bibliografia

BOTTANI, N. (2007). "La descentralització de les polítiques educatives a Europa". A *Ciutat.edu: nous reptes, nous compromisos*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Documents de Treball. Sèrie Educació, 1.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA (CSAC) (2007). *Informe d'avaluació 10*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

4 La cultura docent

Capítol elaborat pel grup coordinador, a partir de la ponència del professor José M. Esteve, “La formació de professors com a iniciació a la cultura docent”, i del debat entre els membres del Seminari participants a la sessió de l’11 d’abril de 2007 a Can Bordoí. També incorpora les esmenes que els membres del Seminari van adreçar a una primera redacció del text.

SOCIETAT, EDUCACIÓ I ESCOLA AVUI

La cultura docent i laboral del professorat es construeix en la cruïlla de diferents vectors. Aquests, són conseqüència de les influències que els agents socials i educatius exerceixen sobre el professorat i sobre l’escola, i que van conformant el conjunt d’expectatives i valors que conreen una forma d’abordar la funció que s’espera que desenvolupin.

Es tracta d’una construcció fruit del joc de tensions entre el que el professorat pensa i assumeix que ha de fer, i el que la societat creu que hauria de fer. Tant per part del professorat com de la societat, aquest joc de tensions no és entès d’igual manera i, en l’actualitat, està generant més desencís del que seria desitjable. Una gran part del professorat està exercint la seva tasca de forma molt eficaç, però també és cert que una part gens menyspreable està assumint la seva funció en clau més personal que institucional, més en funció de les seves percepcions i formes de fer i entendre la seva ocupació laboral que en funció del compromís social i pedagògic que té la seva professió.

A la vegada, la societat demana que l’escola assumeixi uns reptes que a la pràctica resulten difícils d’assolir sense una autèntica aposta pels professionals de l’educació i pels docents en particular. Sovint, la societat, quan no sap molt bé com resoldre

algunes qüestions socials, mira cap a l'escola tot demanant-li que actuï i, amb freqüència, li pregunta per què no ha reaccionat abans per evitar un nou problema social. La societat —pares i mares, governants, el món del treball i els ciutadans i ciutadanes en general— afirma amb raó que l'escola ha de ser capaç de preparar per a un món canviant, per a l'estudi i el treball, per a l'exercici de la ciutadania i per dur una vida sostenible i sustentable, tant a nivell públic com privat i personal. Tots aquests reptes han de ser objectius cabdals de l'escola i responsabilitat professional dels docents.

Davant d'això, el professorat mostra actituds diferents. Una part important és proactiva i està il·lusionada, una altra part expressa un cert escepticisme i un sector menys significatiu actua amb manca d'interès, com si aquestes qüestions no l'afectessin. El que és més greu és que un sector del professorat amb suficient preparació i inicialment actiu i responsable —des del punt de vista professional— està iniciant un procés de desencís davant la manca de marcs i d'objectius clars, persistents en el temps i de recursos per abordar de forma eficient la seva tasca. L'absència d'un esperit de treball en equip —hi ha centres on hi ha un bon treball en equip— i d'una cultura laboral construïda més en la corresponsabilitat que en la responsabilitat individual de cadascú, és un dels factors que sovint contribueixen a generar aquesta manca d'il·lusió i motivació. Sembla com si l'actitud davant la feina i els reptes que l'educació ha d'abordar depengués de decisions personals i no de propostes compartides i assumides per tot l'equip d'un centre. I, d'aquesta manera, és impossible afrontar en bones condicions i resoldre amb eficàcia la majoria d'aquests reptes i qüestions de la vida quotidiana de les escoles.

Probablement, avui el professorat està més ben format que mai i, també probablement, avui més que mai l'escola i els seus professionals han de fer front a qüestions socials noves. De manera que el que podrien haver estat autèntics problemes socials, com per exemple escolaritzar una població immigrant deu vegades més gran que fa deu anys, han estat oportunitats per mostrar l'excel·lent capacitat de l'escola i dels seus professionals, a l'hora d'encarar amb eficàcia els reptes no previstos. Però el que en general no ha canviat és la cultura laboral del professorat. És, majoritàriament, una cultura molt individual en què gairebé tot depèn de la voluntat personal

de cadascú. Sembla com si la decisió personal i individual estigués per damunt dels interessos col·lectius i les responsabilitats socials i pedagògiques que l'educació i l'escola avui han d'assumir.

Com a conseqüència, existeix una cultura que genera indefensió davant els reptes que només poden assolir-se en equip i que són la majoria dels que té avui l'escola. Es tracta d'una cultura que no incorpora l'avaluació com a tret de l'activitat professional, ja que els seus resultats no poden analitzar-se a títol individual; ni el procés és susceptible d'avaluació sense la complicitat de tots els implicats. I sense avaluació és difícil generar benestar en la feina, fins i tot en la d'aquells que l'aborden amb il·lusió i voluntat de millorar la qualitat del que fan. És, a més, una cultura laboral en què, si bé existeixen salaris diferents, aquests no ho són tant en funció de les diferents responsabilitats assumides, com d'altres variables que no estan necessàriament relacionades amb la complexitat i la qualitat de l'exercici professional.

En resum, és una cultura que no suma i que en canvi tendeix a desactivar els millors professionals i a respectar en la seva rutina aquells que limiten la seva funció a allò que està establert i correspon a la seva feina o ocupació laboral. Amb aquest panorama, és difícil encoratjar docents que vulguin assumir funcions directives i responsabilitats en la direcció d'equips humans i liderar canvis institucionals a les escoles. Si no es canvia la cultura laboral dels docents i la cultura docent a l'escola, serà molt difícil avançar cap a una educació de qualitat. L'escola té el risc de perdre el paper que la societat al llarg de la història li ha atorgat i que, d'una forma o altra, ha anat assumint. Els canvis referits i que cal induir no són canvis relatius al disseny curricular ni a la selecció de continguts d'aprenentatge, o a l'equipament tecnològic que, sens dubte, cal a les escoles; són canvis que afecten la manera d'entendre la professió, l'assumpció per part de tots els membres de la comunitat educativa de la part que els toca de responsabilitat i compromís d'oferir un servei de qualitat, el treball cooperatiu i col·laboratiu del professorat, l'assumpció de responsabilitats directives i la mateixa dinàmica de l'escola com a organització conformada en equips humans, un sistema intel·ligent que aprèn de forma contínua en un context social, informacional i cultural divers i canviant.

LA CONSTRUCCIÓ DE LA CULTURA DOCENT I LABORAL DEL PROFESSORAT

Al llarg del procés de formació inicial del professorat, i fins i tot en el moment d'op-
tar per iniciar estudis de magisteri o dedicar-se a la docència, l'estudiant que després
serà mestre o professor està construint o està participant en la construcció de la seva
identitat com a docent i en la cultura que com a professional l'acompanyarà al llarg
de la seva vida laboral.

Tal i com s'ha afirmat, són diversos els factors que conformen la cultura docent. La
formació rebuda abans i al llarg dels estudis n'és un. També ho són —i de manera
especial—, els primers anys de vida laboral, les formes de fer i d'abordar la feina dels
companys i la percepció que aquests tenen en relació als altres o dels altres, l'espai de
relacions amb l'alumnat, el de les relacions amb els pares i mares, la participació en
les decisions que afecten la vida del centre i la implicació d'aquests en el territori i els
diferents agents que hi intervenen, les relacions amb altres professionals de l'educació,
especialistes i serveis educatius, i la que es construeix al llarg de la vida professional en
els espais de formació contínua i permanent. També tenen influència la imatge que
generen de la professió els moviments de renovació pedagògica, les organitzacions
i col·legis professionals i els mitjans de comunicació de masses. Aquests són factors
potents i sovint exposen imatges que actuen com a referents de la professió, que són
susceptibles d'imitació i poden convertir-se en prescriptors del que és o pot ser una
bona feina docent o, pel contrari, generar actituds que comportin desencís o pràcti-
ques professionals centrades en interessos particulars i poc afavoridores de l'interès
col·lectiu que hauria d'orientar la tasca educadora.

A més, existeixen marcs legals reguladors de l'accés a la professió docent i dels criteris
per a la selecció, l'avaluació i la promoció, i que afecten de forma directa la cultura
laboral i docent del professorat, així com les cultures de centre i formes d'entendre la
professió, per part de les diferents titularitats dels centres i per part de l'Administració,
tot conformant un conjunt d'aprenentatges en el lloc de treball que són claus. Això no
succeeix solament en la consolidació de la cultura laboral i docent del professorat, sinó
també en la possibilitat que aquesta sigui susceptible o no de canvi i millora.

Mitjançant aquests factors i agents, el professorat construeix i aprèn un conjunt de coneixements —no necessàriament especialitzats—, que juntament amb els que provenen dels seus estudis, lectures, pràctiques i observacions, conformen allò que s'anomena *cultura docent*. En aquest context, el professorat construeix la seva identitat professional que, semblantment a la cultura docent, canviarà i evolucionarà al llarg de la seva vida.

Entre els factors que incideixen més en la construcció de la identitat professional i de la cultura docent, cal destacar de forma rellevant els primers cinc anys de la docència d'un professor o professora. Per més que hi hagi una formació inicial adient en aquests inicis, la formació contínua i el modelatge formatiu per part de l'escola com a facilitadora de competències professionals i integradora en un clima i cultura de centre, és la que estructurarà o no una bona identitat professional.

A vegades, la identitat professional s'estructura prèviament a la formació inicial a partir d'altres models de pràctica docent observats com a estudiant, però s'hauria de considerar que malgrat aquests i la mateixa formació inicial, els primers anys són clau; que no existeixen models únics de professorat i que aquests no són uniformes al llarg del temps. Només acceptant l'existència de diferents models i el seu caire canviant es podrà configurar una identitat professional adient. Per això, cal que el professorat que s'inicia sigui versàtil i estigui disposat a configurar la seva identitat, tenint en consideració les condicions del context en què desenvolupa la seva professió. Aquesta versatilitat i capacitat d'adaptació només es podrà portar a terme mitjançant un procés d'acompanyament per una banda, i d'avaluació per una altra, que permetran assolir els canvis adaptatius necessaris per a la funció docent. No obstant i més enllà d'aquests canvis concrets, caldrà desenvolupar una capacitat adaptativa i de millora pedagògica que haurà de presidir i marcar tota la vida laboral del docent.

La conformació d'una bona identitat professional en els primers anys de docència vindria fonamentada per quatre accions coordinades:

- Garantir una formació inicial promotora d'autoformació i orientada a l'assoliment de competències transversals, que permetin mostrar al futur docent versatilitat i adaptabilitat als canvis.

- Assegurar la professionalitat i idoneïtat del professorat de la formació inicial.
- Tenir bons centres i tutors de pràctiques, amb coherència metodològica i amb una avaluació que permeti constatar el grau d'assoliment dels objectius.
- Avançar en una formació permanent que doni resposta a les demandes socials en funció del context i del territori.

Però també cal incidir en els altres aspectes que conformen la cultura docent i la identitat professional del professorat. Un d'ells és la percepció que el professorat té de la imatge projectada per la societat de la seva professió. Aquesta és generada pels pares i mares i també pels moviments, sindicats, organitzacions i col·legis professionals, i pels mitjans de comunicació quan se n'ocupen.

Cal ser proactiu i avançar en acords que suposin autoregulació i responsabilitat en els mitjans de comunicació i compromís de les administracions, moviments, sindicats, organitzacions i col·legis, entre d'altres, davant la promoció d'una professió i d'una educació de qualitat. Així, l'autoregulació suposa no limitar les notícies relacionades amb la professió docent, amb l'educació i l'escola, als problemes de convivència, violència, errors i manca de professionalitat. A més, cal oferir una imatge —que és real—, d'una escola que contribueix a la creació de qualitat de vida i de benestar en la societat. Les administracions, sindicats, organitzacions, moviments i col·legis professionals han d'incorporar, amb convenciment i coherència, el valor dels interessos col·lectius com a font de legitimitat en la defensa dels interessos particulars del professorat, dels estudiants i de les famílies.

Com ha esmentat el professor José M. Esteve en la seva ponència (vegeu l'annex 3), el nostre sistema educatiu i el nostre professorat tenen una valoració social positiva a nivell de l'Estat i a Catalunya. S'haurien de destacar més les opinions positives i no considerar solament les negatives —dels mitjans de comunicació— i demanar alhora les opinions del professorat que aplica bones pràctiques, que treballa en equip i que s'implica en el projecte educatiu de centre. Sortosament, aquests mestres són més nombrosos del que es pensa. També s'hauria d'escoltar els professionals que fan formació permanent del professorat. Molts d'ells han aportat moltes idees i reflexions que han ajudat als docents a desenvolupar metodologies i didàctiques innovadores. En molts

centres realment existeix una bona cultura docent i un treball en equip. També s'han de recollir aquestes experiències, valorar-les i fer més per difondre aquesta imatge del professorat i del servei de l'educació al nostre país.

Seria bo un compromís per part dels professionals del periodisme, d'un canvi de línia que impulsi el periodisme d'investigació, per tal d'oferir dades contrastades sobre els diferents aspectes que funcionen del nostre sistema en general i educatiu en particular, afavorint així una visió positiva; d'aquesta manera, les notícies sensacionalistes acabarien esdevenint excepció. És aquest vessant "formatiu" del periodisme i no només "informatiu" el que, a poc a poc, hauria d'anar guanyant terreny en els diferents mitjans de comunicació.

S'ha afirmat que molt professorat de primària ha escollit fer de mestre, que desenvolupa la seva funció amb ganes i il·lusió i que accepta la idea del canvi de sistema com una necessitat del canvi social. També s'ha mencionat que molts centres de primària públics funcionen bé, que el professorat no està desencisat i que tenen el Projecte Educatiu de Centre com a referent. És veritat que la realitat dels centres pot ser dura —i així és en molts casos—, però s'ha de treballar i avançar tot fent èmfasi i fent visible el treball compartit i col·laboratiu de l'equip docent; l'únic que pot millorar el benestar en la feina dels professionals i la qualitat del servei públic educatiu.

La cultura docent que es construeix en el període de formació inicial a la universitat o en el mateix centre on s'exerceix, seria més adient i contribuiria de forma més eficaç a aconseguir que el professorat fes millor la seva tasca, si socialment es cregués i es tingués confiança en el col·lectiu, si se'n parlés bé i si se'l presentés com a professional responsable i compromès amb la seva feina. No es pot alimentar el victimisme. Existeix professorat que realitza formació i la fa amb ganes, tractant posteriorment d'intentar traduir-la en millores pràctiques a l'aula. L'avanç que pot suposar el treball col·legiat és el que permetrà millorar la qualitat i dir en veu alta que, en general, a les escoles hi ha grans professionals. Tanmateix, cal que el treball sigui coordinat per part de tots els agents esmentats com a factors de la cultura docent i laboral del professorat, evitant l'atomització de la realitat docent en diferents realitats comunicades entre si i que, aïlladament, desdibuixen el que és en realitat la docència a les nostres aules.

CAP A UNA NOVA CULTURA DOCENT

La millora de la qualitat de l'educació —i la de l'escola en particular—, exigeix necessàriament el desenvolupament professional del docent en la seva dimensió individual i col·lectiva. Aquest desenvolupament professional sovint es veu afectat, per una banda, pels marcs legals que regulen l'exercici de la funció docent, i per l'altra, pels canvis socials que exigeixen modificacions en les formes d'abordar els processos d'ensenyança i aprenentatge, en els continguts que cal ensenyar i cal aprendre, en la gestió d'aula i en els estils de treball i cultura docent del professorat. Cal avançar cap a un nou model d'escola, no només en relació amb els continguts que cal aprendre avui, sinó també amb les formes d'aprendre, d'ensenyar i de construir socialment el coneixement. L'escola, com a organització, avui no reuneix sempre les condicions idònies per fer la seva feina de manera adient. No s'han dedicat prou esforços a tot el conjunt de circumstàncies que afecten les funcions que el professorat ha de desenvolupar en els centres, com a membre d'un equip que cal que treballi col·laborativament en un context social, cultural, informacional i de canvi tecnològic, elements que exigeix un nou model d'escola.

L'escola ha de ser una organització que estigui en situació d'aprendre de manera permanent, que sigui flexible per adaptar-se als canvis i que s'arrisqui en la incorporació de nous processos. En aquest món canviant, l'escola té l'encàrrec i la missió de formar per tal d'accedir a la informació i processar-la correctament, en una societat del coneixement i de l'aprenentatge continu, amb l'objectiu de contribuir a una millor cohesió i inclusió social, conrear ciutadania activa i preparar per a la formació de treballadors i treballadores competents que siguin capaços de viure personalment i col·lectivament amb felicitat i dignitat. No són tasques fàcils i requereixen una escola que abordi les seves funcions en clau de complexitat.

S'està donant un canvi que, d'una banda, afecta la mateixa naturalesa de l'alumne en tant que aprenent i subjecte central de la formació i, per l'altra, el sentit, possibilitats i límits de l'activitat del professorat i la d'altres nous professionals de l'educació a l'escola. Aquest canvi afecta la majoria dels elements que conformen la cultura docent del professorat. En aquest sentit, cal afavorir noves actituds orientades a facilitar un

treball en equip i més cohesionat per part del professorat i no només d'aquell que comparteix la docència d'una mateixa àrea, assignatura o cicle. Cal avançar cap a una nova manera d'entendre l'autonomia de l'escola, tot assumint-la com un repte cooperatiu que ajuda a fer possible un projecte pedagògic propi.

Cal una cultura docent que incorpori la pràctica avaluativa, per tal de millorar la qualitat en totes les dimensions del servei educatiu que presta l'escola. Cal una cultura docent que integri millor en la pràctica professional les aportacions de la recerca educativa, que ofereixi maneres d'ensenyar i aprendre diferents de les habituals i obri les portes a noves formes d'abordar la feina en equip. Cal una cultura, a més, que integri la docència, la funció tutorial i la gestió dels recursos necessaris per a un bon procés de formació i aprenentatge dels alumnes.

No s'ha de perdre de vista que els alumnes s'incorporaran al món laboral passats una bona colla d'anys. Aquest fet marca una notable diferència respecte de processos formatius més breus, en el sentit que implica no només actualitzar-se davant els diferents avenços científics i de pensament de la nostra societat, sinó també tenir una visió prospectiva de l'educació, que permeti avançar ja en aquelles tendències que a nivell de la societat es vagin imposant com a clarament imprescindibles, des del punt de vista formatiu. Només d'aquesta manera es podran formar alumnes que, quan acabin el seu procés de formació inicial, estiguin en les condicions mínimes d'incorporar-se al món laboral. A aquest fet, evidentment, caldrà afegir la concepció de formació des d'una perspectiva oberta, inacabada i per tant, desenvolupar-la com un procés continuat, partint de la formació inicial rebuda.

Cal entendre que la cultura docent d'una escola no és la suma de la cultura docent de cada individu que forma el seu equip, ni es pot entendre com la suma d'un conjunt d'interessos particulars, sinó com quelcom mogut per interessos col·lectius. Aquesta nova cultura docent és possible a l'escola si s'aconsegueix que es donin —com a condició necessària malgrat que no suficient— noves formes de pensar i d'abordar la funció docent que siguin més col·laboratives, que comportin exercici de més responsabilitat per part de tot el professorat i que generin més satisfacció en la feina.

En el context actual i amb la voluntat d'avançar cap a aquesta nova cultura docent, cal plantejar-se les qüestions següents:

- Quins són els obstacles més rellevants per avançar cap a aquests canvis? Quins són específics de l'escola pública i quins de la concertada? Com abordar el pas d'una cultura laboral i docent de caire individual, cap a una cultura basada en el treball cooperatiu i col·laboratiu? Com contribuir a fer que el professorat construeixi la seva identitat i autonomia docent en clau grupal, d'equip i no pas individual?
- Quins altres professionals de l'educació o quines altres funcions educatives amb incidència en la tasca docent caldria considerar a l'escola? Com encaixar els nous professionals en les dinàmiques ordinàries del centre? Com combinar l'especialització del professorat i la seva polivalència? Com contribuir a fer que la vida i trajectòria laboral del docent segons la seva experiència, edat, motivació i especials competències, permetin l'exercici de funcions diferents a l'activitat lectiva a l'aula?
- Com integrar millor en la cultura docent del professorat —especialment d'educació secundària—, la pràctica de funcions que li són pròpies: acció tutorial, relació amb les famílies, gestió de recursos docents i col·laboració amb les institucions i agents del territori?
- Com s'hauria d'estructurar la formació inicial i permanent del professorat? Quins canvis convindria urgir? Què cal fer i què no pot continuar-se fent en la formació inicial i en la formació permanent del professorat? Què s'hauria de potenciar? En què s'hauria de basar per avançar cap a un canvi en la cultura docent del professorat?

Com avançar cap a un canvi en la cultura docent?

La cultura docent —com a conjunt de coneixements no necessàriament especialitzats que conformen la manera d'abordar la professió en el context del centre—, requereix canvis en profunditat tal i com s'ha anat manifestant. Cal progressar cap al treball en equip en dues direccions: cap a un treball cooperatiu del professorat en relació amb

l'alumnat i en la potenciació del treball col·laboratiu com a membres integrants d'un equip de centre.

En relació al treball cooperatiu del professorat com a equip docent, es considera inadequat el nombre excessiu de mestres i professors que incideixen en un grup d'alumnes. Per un banda, això és degut a la complexitat de la gestió d'aula, amb la diversitat de capacitats i interessos, amb la gestió d'una multiplicitat de recursos, espais i currículums, que plantegen la necessitat de donar respostes cada vegada més globals i generalistes. Ara per ara, fer front a això és difícil ja que, per raons poc pedagògiques, els espais són cada vegada més compartimentats, i l'organització horària i el professorat, cada vegada més especialitzats. L'escola i els docents han d'estar al servei de l'aprenentatge i a l'educació de l'alumnat i no a l'inrevés. D'altra banda, com que els mestres que incideixen en un grup d'alumnes són els referents que tenen els nois i noies, no té cap sentit pedagògic que en un mateix grup intervinguin sis o set professionals, fins i tot més a secundària. Cal corregir aquest fet, sobretot a primària i a infantil, però també a secundària. És difícil treballar en equips docents amb un nombre tan elevat de professorat i a la vegada oferir un espai d'aprenentatge i de desenvolupament, amb les continuïtats necessàries per promoure'ls de manera adient. Especialment en el cas de la secundària obligatòria, caldria flexibilitzar les titulacions per tal que un mateix professional pogués impartir diferents àrees afins. Aquest fet contribuiria a la reducció del nombre de professors que entrarien a l'aula.

Quant a la segona idea de potenciar el treball col·lectiu entre el professorat, i per fer-lo possible, s'han de propiciar espais de trobada entre docents a partir d'activitats de formació i innovació. Aquests espais de trobada no haurien de ser necessàriament amb alumnes, ni en horari lectiu. Per arribar a aquí caldria un canvi conceptual i laboral qualitatiu sobre què cal entendre per dedicació no lectiva del professorat i el que això suposa quant a la seva permanència al centre i al treball en equip.

En aquest sentit, s'apunta també la necessitat de promoure equips directius vertebradors que liderin reformes i integren accions d'equip, tot fent del Projecte Educatiu de Centre una eina integradora i un referent per les diferents cultures docents que puguin conviure en un mateix centre. Per això cal que aquests equips siguin reconeguts per la seva autori-

tat, tinguin poder per fer que la comunitat segueixi el projecte i comptin amb un equip humà que s'engresqui i s'hi impliqui. Ha de ser el referent d'identificació i implicació dels membres de la comunitat educativa. Hauria d'estar pensat, argumentat i assumit per aquesta funció i les famílies i mestres s'hi haurien de sentir identificats.

El projecte de centre com a referent per fomentar la implicació i la identificació dels membres de la comunitat educativa, implica processos de participació. Tanmateix, com que el treball col·legiat del professorat és feble i la participació no està prou consolidada, cal dedicar esforços mitjançant la participació activa del professorat, famílies i agents del territori, per tal d'optimitzar el Projecte Educatiu de Centre o de zona i, si fos possible, en col·laboració amb altres centres de titularitat pública i concertada de la zona, i avaluar l'assoliment dels objectius que es plantegen. Aquest hauria de ser un projecte de mínims, amb la força que li pot donar el fet de ser participat i revisat de forma periòdica i que reguli possibles conflictes o permeti abordar les qüestions controvertides que en alguns casos es puguin generar; per exemple, compaginar el treball cooperatiu dels professionals amb la seva llibertat de càtedra.

Promoure i atendre estratègicament la consolidació d'equips directius i promoure projectes de centre que impliquin de veritat el professorat, pot suposar aprofundir i consolidar el treball i reflexió de manera col·legiada. Però per a això, també cal que el professorat que s'impliqui en aquests processos d'innovació i millora sigui reconegut i encoratjat. Aquest reconeixement hauria de ser especialment qualitatiu en el sentit que més enllà dels incentius a títol individual —increments econòmics o reducció d'horaris—, també caldria valorar incentius per al conjunt del centre, que facilitin millores organitzatives i permetin un millor treball en grup.

En aquest sentit, un dels obstacles que impedeixen el canvi de cultura docent és la confusió que es genera en presentar la dedicació laboral del professorat com a sinònim de la seva dedicació lectiva o de l'horari de l'alumnat al centre. Aquests tres aspectes relacionats amb la dedicació temporal a l'escola sovint s'han confós; convindria aclarir-los i abordar amb certa fermesa què s'entén per dedicació laboral del professorat i la tipologia de les diferents formes de dedicació, segons característiques personals, necessitats de les escoles i reptes que es proposen en els seus projectes educatius.

Decididament, la dedicació del professorat és de trenta-set hores i mitja a la setmana a l'escola pública i de trenta hores presencials a l'escola concertada. Ambdues dedicacions permeten el treball cooperatiu i disponibilitat horària suficient per tal d'incorporar la cultura de la presencialitat al centre més enllà de la presència a les aules i el treball d'equip docent. Certament la dedicació lectiva real —hores de treball amb el grup-classe— oscil·la en funció de si l'escola és pública o concertada i en funció de l'etapa educativa (segons l'etapa la dedicació oscil·la entre divuit i vint-i-cinc hores a la setmana).

En relació amb aquest aspecte, es ressalta la importància d'aprofitar el potencial de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per al treball en xarxa, car no sempre es creu necessària la presència física per potenciar el treball de col·laboració del professorat i la consolidació d'equips docents. Però el que sí calen són més hores de treball sense alumnes, en xarxa i presencial, tot fent possible que la gestió del processos d'aprenentatge i ensenyança siguin cada vegada més compartits i construïts de forma col·laborativa. Aquest canvi és imprescindible per tal que l'escola avanci com a organització que aprèn, i el professorat ho haurà de viure d'igual manera que altres professionals han viscut els canvis culturals que han afectat les seves professions. Ni més ni menys.

És necessària una lògica més educativa, que orienti el canvi cap a una nova cultura docent i laboral del professorat i que defensi la prioritat pedagògica del canvi i no tant la sindical, tal i com fins ara s'ha estat fent. En aquest sentit, es considera que falta més capacitat de convenciment, saber argumentar millor o amb més decisió, per part de l'Administració, davant els agents sindicals. Els representants polítics haurien de tenir clar que, en un procés de canvi de cultura docent, els sindicats, tot i reconeixent la seva representativitat, no són els únics interlocutors del professorat ni de la comunitat educativa. I també cal aprofundir en una cultura sindical de defensa i promoció de la qualitat del treball en educació i del benestar dels seus professionals.

Cal més complicitat dels agents socials i de l'Administració en mostrar les necessitats de canvi davant la comunitat educativa i la societat en general. Cal recuperar espais de participació i de comunicació i, per tant, cal més decisió política per part de l'Administració per informar a l'opinió pública i a la comunitat educativa del que s'entén per qualitat de l'educació. Aquest esforç argumentatiu hauria de superar amb escreix

l'emprat en les polítiques de negociació. En aquest mateix sentit, també s'exposa la conveniència que el Consell Escolar de Catalunya sigui agent o impulsor de renovació pedagògica i no només de representació de sectors. Hauria de ser un òrgan que col·laborés en la inducció de treball conjunt cap a aquest canvi de cultura docent.

Les complicitats en aquests tipus d'espais poden suposar si es vol, un canvi de cultura i una optimització de la qualitat de l'educació, de les escoles i del benestar en la feina del professorat. Tots aquests aspectes són tan importants com l'autoritat dels equips directius en la selecció del professorat i/o provisió de places en el seu centre —absent en el cas de l'escola de titularitat pública—, i la capacitat de les direccions per encoratjar i donar sentit i més confiança als equips dels centres.

Un canvi que ha d'afectar també la gestió

Si la qualitat de l'educació és l'objectiu i per tal d'assolir-lo cal avançar canviant la cultura docent i, conseqüentment, canviant els models de formació inicial i permanent del professorat, la qualitat en la gestió d'aquests canvis esdevé una peça clau en el panorama educatiu i en l'optimització de l'escola en sí mateixa i en les seves relacions amb el context i el territori. Avui, apostar per la millora de la qualitat de l'educació significa també apostar per la millora en la qualitat de la gestió del canvi. Els professionals de l'educació —en general—, no són prou conscients de la importància de la gestió i de la seva qualitat. A més, la gestió dels equips docents i no docents dels centres no és prou eficient. Cal introduir els elements necessaris per tal que el sistema educatiu en el seu conjunt —i cada centre en particular—, tingui en compte la cultura i els sistemes de gestió del món que l'envolta.

La gestió dels recursos humans és un dels grans reptes de la funció directiva. La gestió, entesa com a un conjunt d'accions que mobilitzen uns recursos i s'orienten cap a l'assoliment d'uns objectius, s'hauria d'aplicar bàsicament sobre l'aspecte econòmic i el de comunicació. La gestió econòmica és rellevant, però no deixa de ser un mitjà al servei de les finalitats de la institució escolar. En canvi, la comunicació és la que pot facilitar el compromís entre l'equip directiu, el professorat i les famílies.

La comunicació —amb una bona argumentació—, dóna capacitat d'influència i lideratge i hauria d'incloure tots els sectors de la comunitat educativa a partir d'encetar debats dinàmics que expliquin i difonguin els principis de la política educativa i analitzin els punts forts i febles del centre, ja sigui de titularitat pública o concertada. Aquest discurs, que hauria d'abastar aspectes pedagògics, econòmics, de valors, etc., no hauria de ser exclusiu de l'equip directiu; els càrrecs intermedis i el professorat també se n'haurien de fer ressò, ja que tenen capacitat d'influència en l'alumnat i les famílies.

Al respecte, la gestió interna del centre, la participació, la projecció externa i l'impuls de millores i innovacions afavoreixen l'eficiència en els resultats del centre i poden promoure el caliu adient, per tal d'encoratjar el professorat a adquirir noves competències que l'habilitin per l'exercici eficaç de la seva tasca, tot i tenint en compte les exigències de l'entorn social mediat i immediat.

El lideratge transformacional de la direcció ha de ser el responsable del discurs estratègic, que ha d'anar calant poc a poc i de manera gradual per tal d'anar generant confiança activa, i conreant capital social entre els diferents sectors de la comunitat que seran els que acabaran confiant en el centre, en les persones que el lideren i en els professionals que l'integren. També ha de jugar un paper significatiu en els possibles sistemes futurs d'incentivació del professorat.

Cal, en definitiva, una aposta clara i compromesa amb les inversions que tot procés de canvi suposa —com en qualsevol altre sector—, per tal que el lideratge i la capacitat emprenedora dels equips directius sigui possible, i per a que l'assumpció d'aquestes funcions sigui atractiva per a aquells professionals que mostrin competències més adients. Es tractaria d'un lideratge que integrés dimensions pròpies del lideratge empresarial, que inclogués la cultura de l'avaluació sistemàtica i contínua de processos i resultats, per poder apreciar els avenços i corregir el que calgui, i que a la vegada promogui la participació activa i democràtica de la comunitat del centre i del territori, davant la innovació i la millora del centre i de l'educació de forma eficaç. Innovació i millora, democràcia i eficiència, han de ser els indicadors de la qualitat en la gestió del canvi que es proposa.

COM S'HAURIA D'ESTRUCTURAR I CONFIGURAR LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT?

Tal i com manifestà el professor José M. Esteve a la seva ponència, el primer pas de la cultura professional dels docents el constitueix la formació professional que reben, atès que en el període de formació inicial es conforma la seva primera identitat professional; és a dir, els pensaments, els valors i les actituds amb què després abordaran la seva activitat professional.

En paraules del mateix professor José M. Esteve, la formació professional del professorat en el nostre país ha estat: un oblit?, una desgràcia?, una catàstrofe educativa?, un exercici permanent d'ignorància o incompetència polítiques? o potser un exercici negligent i estúpid de l'autonomia de les universitats? Probablement ho hagi estat tot a la vegada.

Cal ser molt realista i crític amb aquesta qüestió, però a la vegada cal ser optimista. Es coneix la universitat, els seus punts febles i també els seus punts forts en relació a la seva estructura, organització i recursos humans. Es coneixen les seves limitacions i també la seva capacitat per a la innovació i el canvi en general, i també en aquesta qüestió, tal i com ho ha demostrat el professorat que ha desenvolupat bones pràctiques metodològiques i bons modelatges en determinades institucions de formació inicial i en escoles de pràctiques. Tot el que s'està plantejant en aquest text té un component d'utopia que és desitjat —i també necessari—, per avançar en temes com els que s'estan abordant. No serà la reflexió sobre què cal fer a la universitat l'únic àmbit on aquest component no hi sigui.

El nou context de l'Espai Europeu d'Educació Superior és un bon marc on recollir una gran part de les propostes que s'estan fent al voltant de la formació professional dels docents, en relació a la necessitat d'un model formatiu centrat en l'assoliment de competències per part de l'estudiant, més que no pas en un conjunt d'objectius formulats pel professorat. Aquest context permet —o més aviat obliga—, a fugir d'un model basat en la transmissió de coneixements i a desenvolupar un model orientat cap a la mobilització de tots els recursos cognitius de l'estudiant —futur docent—, davant de situacions reals, tot buscant que resolgui la situació satisfactòriament.

Però cal configurar —i no solament declarar—, la necessitat d'un nou model. Cal fer-ho amb urgència per tal que el nou marc legal no es limiti solament a declarar la seva necessitat, o que el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior no es limiti a un mer canvi d'imatge i durada dels estudis sense res més. Cal que les universitats, en l'exercici de la seva autonomia i en coordinació amb les administracions educatives, es facin amb un model formatiu de qualitat, susceptible d'avaluació i millora, i dotat dels recursos suficients per fer possible la formació d'un professorat competent per exercir la seva feina en el segle XXI. Cal, en definitiva i sense més dilació, elaborar una proposta de títols universitaris de mestre i professor a Catalunya que, d'acord amb la regulació que sigui pertinent a nivell estatal, pugui endegar el procés tan aviat com la legislació estatal ho permeti.

La relació entre les universitats i l'administració educativa a Catalunya és bona, com per poder endegar propostes compartides que respectin els espais i responsabilitats de cadascú. Però cal compromís i dotació de recursos humans i materials. La formació del professorat no pot abordar-se amb les mancances econòmiques amb les que s'ha abordat en el nostre país; especialment, davant la formació del professorat d'educació secundària, on la despesa ha estat pràcticament nul·la per a l'administració educativa i les universitats. En aquest sentit, cal que les decisions sobre la inversió i els costos que convé destinar a la formació d'aquests professionals, no siguin alienes a la política educativa del nostre país, i no es situïn fora de l'àmbit de competències de la conselleria d'educació competent.

I cal avançar amb urgència, decisió —amb una visió més global— i continuïtat. Perquè aquests temes no poden avançar adientment si estan en funció de canvis com per exemple, de les agendes electorals, donat que la reduïda durada dels mandats polítics genera canvis continuats de càrrecs i programes i no sempre s'arriba a l'aplicació i consolidació de polítiques innovadores. Això d'una banda i de l'altra, perquè malgrat que alguns representants polítics volen acarar amb força i optimisme perspectives noves i canviants, són tants els agents socials amb els quals s'han de consensuar, que s'acaben fent polítiques descafeïnades. Aquesta ha estat la història, per exemple, de les diferents propostes que s'han fet sobre la formació del professorat d'educació secundària.

Convé en tot cas no oblidar on s'han donat alguns dels obstacles que cal evitar. Una de les causes del fracàs de propostes sobre la formació del professorat d'educació secundària amb consideració de titulació universitària, cal cercar-la en l'esperit corporativista de la universitat. Els plans d'estudis universitaris es dissenyen per a les persones que —per exemple— volen ser científics i no pels que opten per exercir de professors i professores de ciències. Els departaments de didàctiques específiques —de relativa recent creació— no s'han endinsat prou en els camps de recerca; ni en el de la didàctica, ni en el de la matèria. Caldria defensar i enfortir la consolidació del seu professorat i el seu progrés en el camp de la construcció del coneixement pedagògic i dels processos d'aprenentatge i ensenyança que li són propis, per tal que la seva consideració acadèmica a la universitat sigui plena. Aquest professorat, amb el ple reconeixement acadèmic per part de les facultats relatives a la matèria i per part de les facultats d'educació, pot suposar un pont que permeti evitar la manca d'acord i de treball compartit que a vegades es dona entre les facultats de ciències i humanitats, per una banda, i de les facultats d'educació, per l'altra.

Un obstacle que sembla poder superar-se de forma factible és el relatiu al model docent i d'aprenentatge a la universitat. La metodologia emprada majoritàriament a la universitat ha estat —i encara ho és en part, com ja ha estat mencionat— transmissiva, de classes *magistrals*. Això afavoreix un modelatge en el futur professorat poc permeable als canvis, poc versàtil i poc innovador, quan no refractari, als canvis i les innovacions. No obstant això, la innovació en docència universitària —i la que promouen les facultats i els departaments—, comença a donar bons resultats. Si aquestes pràctiques s'impel·lissin i generalitzessin, s'ajudaria els nous professionals de primària i secundària dotant-los de nous models metodològics o didàctics. Cal avançar en el món universitari no solament a nivell estructural; cal fer-ho també tot fent canvis en el model formatiu i en els estils docents del seu professorat.

Sobre el model de formació inicial

Al llarg de la ponència i l'exposició del professor José M. Esteve varen plantejar-se els diferents models de formació existents al món, tot analitzant els seus avantatges i

inconvenients. També varen considerar-se les propostes formulades per les diferents comissions i grups de treball, que sobre el tema s'han constituït a l'Estat i a Catalunya. A més, es va oferir —com a annex a la ponència— un document sobre diferents mesures a considerar en relació a la formació del professorat que han estat adoptades a França, Anglaterra i Alemanya.

A partir d'estudis notables sobre com fer més atractiva la professió docent als estudiants, com el New Teacher Project¹ i sobre avaluacions, com la de Corcoran, Evans i Schaw (2002),² el professor José M. Esteve va proposar diferents mesures en relació al model de formació vigent en el nostre país. Entre d'altres, les següents:

- a) La durada de la formació inicial del professorat, tant d'infantil com de primària i secundària, hauria de ser similar a la resta de titulacions universitàries.
- b) Els salaris del professorat i les condicions de treball no han de ser diferents en funció de si s'exerceix la professió en infantil, primària o secundària.
- c) Ajustar el nombre de places en oferta a les necessitats del sistema educatiu, de forma que cursar els estudis i superar una prova de revàlida final a nivell autonòmic fos una certa garantia d'accés a l'exercici docent a curt termini.
- d) Implicar l'Administració educativa —juntament amb les universitats— en la determinació de les competències professionals a assolir en els estudis de formació del professorat, així com en l'avaluació dels seus plans docents.
- e) Combinar la formació en les matèries de caràcter científic i humanista a cursar en les facultats específiques, amb la formació en matèries psicopedagògiques en les facultats d'educació, que serien també les responsables d'organitzar les practiques d'observació, simulació i intervenció. En aquest sentit, el professor José M. Esteve proposa un model de formació simultani pel cas de l'educació secundària, i no successiu com és i sembla que serà a Espanya.
- f) Incorporar un període de pràctiques d'un any de durada a més de mitja jornada de dedicació en el centre amb la supervisió efectiva d'un tutor, i una avaluació

1. Vegeu www.tntp.org.

2. CORCORAN, S.; EVANS, W. i SCHWAB, R. (2002). *Changing Labor Market Opportunities for Women and the Quality of Teachers 1957-1992*. Disponible a: http://www.bsos.umd.edu/econ/evans/wpapers/corcoran_evans_schwab_teachers.pdf

formadora i acreditativa que, junt amb la prova de revàlida final, permeti en el cas de l'educació infantil i primària accedir a la contractació o a la funció pública; o, si escau, a la revisió del programa de formació particular del candidat.

En el cas de l'educació secundària, l'accés a la funció docent seria per concurs, entre el professorat d'educació primària i els titulats en professorat d'educació secundària, sempre que s'hagin cursat i superat un mínim de crèdits en la facultat de l'especialitat de la plaça docent. D'aquesta manera, s'obriria la via a una mobilitat ascendent que hauria de permetre també —i després d'un any de pràctiques en les mateixes condicions que en el cas de l'educació infantil i primària—, que el professorat d'educació secundària exercís en educació primària.

S'ha d'aprofitar les experiències d'altres països i —en el marc dels nous graus i postgraus universitaris que es deriven del procés de convergència europeu—, ser creatius en la configuració del model formatiu que prepari per a l'exercici docent. L'actual moment és decisiu: la LOE contempla per primera vegada la necessitat d'una titulació universitària professionalitzadora per a la docència en l'educació secundària; l'edat del professorat permet polítiques de personal que ajustin les possibilitats i interessos del professorat existent i del nou a les demandes socials i pedagògiques presents; existeix complicitat entre els diferents agents socials i econòmics, les administracions educatives i locals, i les universitats per abordar amb voluntat de ser eficaços la formació del professorat a Catalunya.

Cal aconseguir que els millors estudiants de secundària estiguin interessats a ser professors i professores i, per a això, s'ha d'aconseguir que aquesta sigui una professió atractiva, que el seu exercici estigui envoltat de condicions que generin benestar i —a la vegada—, rendició de comptes i responsabilitat davant la societat de manera natural i amb rigor, com ha de correspondre a tot servei públic amb independència de qui presti el servei.

Paral·lelament a la configuració del grau i del postgrau que segons la LOE són exigibles per a l'exercici docent, convé avançar en la definició de les competències que cal que el futur docent assoleixi mitjançant la formació inicial. Aquestes competències han de

suposar l'aprenentatge de coneixements, habilitats, actituds i valors, i la seva mobilització davant de situacions reals per tal d'abordar-les amb eficàcia. Aquests objectius i els nivells mínims a assolir pels docents en finalitzar els seus estudis de formació inicial, han de ser comuns amb independència del lloc de formació, han d'establir-se per les universitats de forma compartida i conjuntament amb els agents que ocupen els professionals i la comunitat on es prestarà el servei. En aquest sentit —i mentre es configuren els graus i el postgrau i surten de les universitats les primeres promocions—, el debat públic sobre les competències que calen avui entre el professorat esdevé necessari. Aquest debat i el dels criteris emprats en la selecció del professorat en els moments d'accés, contractació en el sector concertat, i selecció d'interins i oposicions en el sector públic, són factors que ajuden a accelerar el procés de canvi i a orientar i corregir —si escau— el procés d'elaboració dels nous models formatius. Els programes de formació de professorat novell en centre i l'exigència d'una avaluació més adient i amb conseqüències del període de pràctiques, són factors que també podrien ajudar a catalitzar el canvi.

Sobre la formació contínua

Cal intensificar la formació promoguda en la proximitat del centre i l'entorn, així com la generada en el propi centre. La formació que es basa en la reflexió sobre la pràctica en el lloc de treball és una formació que permet el treball cooperatiu i col·laboratiu del professorat, i que pot adaptar-se amb més facilitat a les necessitats de l'equip del centre. En aquest sentit, és important promoure i consolidar equips directius forts, que liderin plans de formació contínua ajustats a les necessitats del centre i a les característiques del seu professorat.

Tanmateix, no es pot generalitzar que les modalitats de formació en el centre siguin sempre les millors. La diferent tipologia de titularitat i la percepció que aquesta tingui sobre la formació —per exemple com a inversió o com a despesa—, pot provocar que el mateix model produeixi efectes diferents o, fins i tot, més cultura individualista entre el professorat o absència de formació. Es defensa un model de formació descentralitzada, amb la participació de les universitats, de l'Administració educativa, dels equips

directius i dels titulars dels centres concertats i dels mateixos docents com a formadors. Es defensa també una formació contínua que faciliti l'intercanvi d'experiències entre el professorat de diferents centres, i una formació a mida en funció de l'edat i l'antiguitat en l'exercici de la docència.

La formació a títol individual pot ser útil per al professorat que hi participa, però no sempre té efectes ni impacte institucional en el centre. Si el que cal és un canvi en la cultura docent del professorat i dels centres, la formació contínua orientada al canvi institucional és capdal i ha d'estar promoguda i desenvolupada en la proximitat del centre i del territori. Malgrat tot cal recolzar propostes de formació a títol individual, mitjançant contextos virtuals o presencials amb professorat d'altres centres. Generen noves idees i afavoreixen intercanvi de propostes i experiències, que sovint són factors d'innovació i canvi en els centres.

Cal fomentar la formació centrada en la promoció d'equips docents, en la formació entre iguals, i a compartir i avaluar la pràctica docent mitjançant grups de treball, projectes d'innovació i intercanvi d'experiències. Cal més transferència d'experiències documentades i promoure espais on el professorat pugui exposar més les seves opinions i valoracions; ser escoltat i escoltar a l'altre professorat.

Si el canvi de cultura docent és un objectiu i aquest canvi ha d'estar orientat en l'assoliment de determinades competències, cal que el model formatiu emprat en la formació contínua sigui coherent amb el model formatiu i la pràctica docent i d'aprenentatge que es propugna. Cal que la formació contínua es tradueixi en practiques col·laboratives, integri cultura avaluativa, sigui actual i rigorosa en el tractament dels continguts, i faci un ús adient dels recursos tecnològics al nostre abast.

Competències al voltant de les quals cal orientar les accions formatives

Des de sempre, un bon professor ha de ser un bon comunicador, ha de ser competent en la matèria de la qual és docent i ha de facilitar que l'alumne incorpori un valor afegit

a allò que apren en altres àrees. Però avui, un bon professor ha de ser competent en més àmbits. La ponència i els debats posteriors han destacat —a més de la competència disciplinària i comunicativa en què el professorat ha de ser competent—, els aspectes següents: desenvolupar la pròpia identitat professional, comprendre el grup classe com a un sistema d'interacció i comunicació, organitzar l'aula com a lloc de treball i d'aprenentatge, i adaptar els continguts de l'ensenyança al nivell de coneixement dels alumnes.

És per tot això que els professors i les professores haurien de ser bons experts en el domini dels codis i canals de comunicació, dels llenguatges verbal i no verbal, mostrar un alt nivell d'habilitats per comunicar bé els coneixements, i saber ajustar el ritme de les classes a la interacció amb l'alumnat, per tal que els aprenentatges que es procuren siguin assolits i puguin ser executats.

I cal també que el professorat sigui competent socialment i domini les habilitats socials i comunicatives que calguin, per tal que la seva relació amb els pares, mares, famílies i els altres companys i membres de la comunitat educativa, sigui satisfactòria i eficient, des del vessant pedagògic i social. Per això cal, a més d'habilitats, paciència, tenir cintura, esperit democràtic, capacitat d'autoanàlisi i autocrítica, i també, sentit de l'humor.

L'escola i la societat actual plantegen —tal i com ja s'ha considerat al llarg d'aquest document —altres àmbits on cal que el professorat sigui competent. Alguns d'aquests àmbits són objecte de programes específics en molts països europeus. En el nostre país, alguns d'ells ho són des de fa anys i d'altres, no. Això fa referència a la formació en el domini de les tecnologies de la informació, documentació i la comunicació; en la gestió dels centres educatius; en l'atenció a les necessitats educatives especials; en l'atenció a la diversitat cultural; en la gestió del comportament i de la disciplina escolar; en el tractament de qüestions socialment controvertides i en el món de l'ètica, del desenvolupament moral i dels valors.

Per això, els plans de formació del professorat han d'integrar necessàriament pràctiques docents i espais d'aprenentatge que garanteixin l'assoliment de competències en

el professorat, que permetin que aquest sigui eficaç en la integració de les tecnologies de la informació i de la documentació en la seva pràctica docent i activitat professional, en la gestió dels recursos educatius, en identificar i atendre necessitats educatives especials en un model d'escola inclusiu, que vol ser eficaç en l'atenció a la diversitat i en gestionar el comportament i disciplina escolars.

També cal fer esment —tant en el període inicial com en els moments de formació contínua—, a la formació del professorat per a una bona comprensió del món actual, dels seus canvis i evolució, i en aquelles habilitats i actituds que garanteixin interès i recursos personals per a l'autoformació al llarg de la seva vida com a professional i com a persona.

Però, a més, cal que mostri tot tipus de competències avaluatives. Davant del conjunt de tasques que el professorat desenvolupa en els centres cal prestar una atenció especial a la integració d'una cultura de l'avaluació, tant en relació amb els processos d'aprenentatge dels seus alumnes, com en relació amb les seves funcions més enllà de l'aula, en relació amb el seus companys de feina, en el centre i en relació a altres centres i al territori. Aquesta cultura d'avaluació serà possible si el professorat és menys refractari a la crítica sobre la seva feina, accepta que aquesta sigui avaluada i mostra una actitud favorable al canvi —si s'escau— perquè entén que és condició per a la millora. Aquests no són objectius fàcils d'assolir, però són claus per tal d'ajustar la cultura docent del professorat a les responsabilitats que la societat demana a l'escola. Juntament amb la pràctica del treball col·laboratiu entre el professorat, són dues de les condicions necessàries del canvi que es proposen.

En relació a les competències del professorat, a la incorporació de nous professionals de l'educació a l'escola, i a la possibilitat que aquest pugui assumir al llarg de la seva vida professional noves funcions —no sempre lectives—, al llarg dels debats s'ha posat de manifest que aquesta és una qüestió encara no assumida com a tendència. Per una banda, en els darrers anys s'ha incrementat el nombre de professionals de l'educació amb tasques de docència no directes amb l'alumnat. Però avui, encara es qüestiona l'encaix i articulació d'aquests nous professionals en les dinàmiques ordinàries del centre. En tot cas, i quant als agents externs que entren al centre, els especialistes no

docents, caldria valorar i avaluar la seva incidència i la seva eficiència actual en els processos i resultats del centre i, després, decidir en funció d'aquesta avaluació la necessitat d'incrementar o disminuir-ne el nombre.

Per altra banda, s'ha insistit que una cosa són els altres professionals i una altra ben diferent són altres funcions que els mateixos professionals docents poden fer en determinats moments de la seva vida laboral, amb possibilitat de retorn o de canvi d'activitat i molt més lligades a accions de formació. Una formació no només inicial, sinó també contínua amb menció a possibles especialitzacions que els permetin tenir dedicació — al llarg de la seva vida professional— a unes tasques o unes altres.

S'ha concretat algunes d'aquestes tasques amb exemples relacionats amb documentació, biblioteca, mediateca escolar, orientació psicopedagògica, familiar i professional, i s'ha valorat en positiu que aquestes funcions siguin desenvolupades per professorat polivalent. En el cas del suport tecnològic caldrien altres professionals; fins i tot, caldria integrar en els centres especialistes en l'elaboració de recursos per a l'aprenentatge i documentalistes. En definitiva, s'entén que és el professorat el que amb una bona formació inicial i bons programes de formació contínua, ha de ser suficientment versàtil i polivalent per poder exercir al llarg de la seva vida professional les diferents funcions —no sempre al front del grup classe—, que demana la societat a l'escola avui. La possibilitat de desenvolupar diferents tasques dins del marc educatiu escolar esdevindria un incentiu de cara als professionals que, per les seves pròpies inquietuds, podrien impulsar canvis en diferents etapes de la seva vida.

Per últim —i no per això menys important—, cal considerar les competències del professorat en relació al diàleg entre el centre i el territori. És urgent, tal i com es va anar avançant al llarg del Seminari, que la cultura docent del centre i dels seus professionals integri un diàleg fluid i natural entre el centre i el territori i les seves institucions. Caldria analitzar les possibles xarxes de relació entre centre i entorn i entre les diferents escales de l'Administració. Cal més proximitat de les decisions als ciutadans per millorar els serveis prestats. És necessari cercar complicitats entre el professorat i els agents de l'entorn per aprofundir en projectes com per exemple, les ciutats educadores o els plans educatius d'entorn. En aquest sentit la descentralització

pot millorar la coordinació dels recursos humans i materials del territori, sempre que no generi més confusió o un interlocutor per a cada iniciativa.

Cal crear una xarxa de col·laboració entre els diferents serveis, recursos i altres institucions d'àmbit social, cultural o esportiu i amb els centres de la zona, que facin possible la implicació del conjunt d'agents i serveis educatius per anar treballant conjuntament, tot afavorint la cohesió social. El Projecte Educatiu de Centre s'ha de reforçar com a instrument d'organització d'identitat i com a marc de referència de la comunitat educativa, i a la vegada ha d'estar immers i ser coherent amb l'entorn del centre. Els centres han d'estar estretament lligats als territoris i això facilitaria l'intercanvi d'experiències reeixides entre centres d'un mateix context. Cal aprendre dels municipis que han resolt satisfactòriament la dicotomia entre generalistes i especialistes, i el tractament de l'atenció a la diversitat, compartint recursos i personal, contribuint a consolidar una identitat professional del docent més oberta als canvis, a compartir, col·laborar i aprendre de noves experiències, intercanviar metodologies i bones pràctiques entre centres i anar provant per assaig error, tot compartint-ho a nivell d'entorn.

Consideracions finals

Les escoles poden ser nuclis de formació permanent si tenen autonomia per treballar i cercar solucions tot avaluant els resultats, sense presses i amb reflexió. Per això, cal l'estabilitat dels equips docents i dels equips directius. La incorporació dels nous docents ha de fer-se en sintonia amb els principis del projecte educatiu de centre, han d'estar tutoritzats i han d'integrar-se amb la resta de l'equip.

La formació del professorat —tant de primària com de secundària—, ha de comportar, com a primera fita, donar rellevància als aspectes pedagògics professionalitzadors i tècnics, juntament amb els continguts de matèries perquè, d'altra manera, la seva modificació podria no respondre als reptes actuals. Cal, en aquest sentit, atendre de forma especial i amb prioritat demandes relacionades amb les competències professionals esmentades en aquest document, i amb l'aprofundiment del coneixement sobre l'àmbit en què el professorat està especialitzat o especialment interessat.

Cal generar espais de debat i reflexió on construir un projecte educatiu de centre, i debatre la seva contribució al projecte educatiu de territori. Per tal que aquest sigui compartit i els seus avenços sentits com a propis per tot l'equip de centre, és necessari establir pautes i, si cal, modificar actituds personals per tal de superar situacions que oposen el dret personal del professorat, a defensar un sistema de valors o una manera d'entendre la seva funció educadora amb l'assoliment d'un compromís, aliança o, si fos possible, pacte que garantís l'assoliment d'un nombre mínim de valors per a tota la comunitat escolar i una continuïtat educativa que donés coherència al conjunt del centre.

Cal més autonomia per aquells centres que la vulguin, demostrin que en fan un bon ús i participin d'un projecte educatiu de territori. Cal que aquesta autonomia comporti més agilitat i eficiència en la gestió, en l'organització del professorat, en les demandes de serveis externs i en el funcionament general del servei d'educació.

Cal fer canvis que permetin que el que es proposi no quedi en el nivell declaratiu. Solament si els canvis proposats són radicals en pot sortir quelcom significatiu, més constructiu, passional i desinteressat; canvis que ha de fer l'Administració, canvis que cal fer en la legislació i canvis que han de fer els centres i el professorat.

Cal fer propostes concretes de revisió i modificació d'aquelles lleis i regulacions que impedeixen avançar pedagògicament en la línia que es proposa, i cercar les aliances que calgui per dur-les a terme.

5 La funció pública docent

Capítol elaborat pel grup coordinador, a partir de la ponència del professor Xavier Boltaina, “La funció pública”, i del debat entre els membres del Seminari participants a la sessió del 9 de maig de 2007 a Can Bordoï. També incorpora les esmenes que els membres del Seminari van adreçar a una primera redacció del text.

INTRODUCCIÓ

L'objecte

A Catalunya, aproximadament un terç del professorat no universitari pertany a la xarxa privada i poc menys de dos terços a la xarxa pública. El altres professionals de l'educació solen romandre eclipsats per l'atracció del seu gruix, que són els professors i professores. Convé no oblidar, però, el debat obert sobre la presència d'altres professionals a l'escola, dels seus perfils i del seu pes; ni tampoc aquest ample, multiforme i emergent món educatiu —o en bona part educatiu—, que nascut de l'escola o no, està creixent més enllà del temps lectiu i de les seves seqüències. Tampoc convé oblidar aquest col·lectiu sense rostre que compon l'anomenat personal d'administració i serveis i que representa el voltant del 7% del total dels efectius. Parlar dels professionals de l'educació és parlar, cada vegada més, de col·lectius més complexos, de relacions jurídiques menys clòniques, de l'emergència de nous jaciments d'ocupació i d'un conjunt variat de professionals que comparteixen temps, espai, funció i persones.

Tanmateix aquesta part del treball, encara que amb una mirada inevitable a allò que succeeix a l'escola privada, se centra sobretot en el professorat de l'escola pública i, particularment, en la funció pública docent. L'objecte, que no és menor, agafa encara més importància si es té en compte que un sector de l'ocupació pública tan nom-

brós i significatiu com és el docent —que constitueix més del 40% del personal de la Generalitat de Catalunya—, disposa de poca bibliografia a la qual acudir davant de possibles consultes. Preguntar-se per les raons que porten a aquest quasi desert en l'estudi de la funció pública docent, condueix també a preguntar-se per alguns dels tabús de l'educació i de les seves sensibilitats.

El marc legal

El mandat constitucional als poders públics a crear centres per garantir el dret de tothom a l'educació, el concreten avui les lleis educatives de l'Estat amb una regulació uniforme i detallada dels centres, i una configuració centralitzada dels seus efectius, que —llevat d'excepcions—, depenen majoritàriament de les administracions educatives. Amb el traspàs de competències de l'Estat a les comunitats autònomes a principi dels anys vuitanta, el que s'ha fet és substituir el Ministeri d'Educació i Ciència per les conselleries, però el model no ha variat. El professorat de la xarxa pública no universitària segueix pertanyent a cossos estatals, que vénen ordenats en les grans lleis educatives de l'Estat —i aviat, en una llei específica com previsiblement serà l'estatut de la funció pública docent no universitària (FDNU)— i que són sotmesos a una regulació detallada i uniformadora, com correspon a uns cossos estatals de funcionaris escampats per tota la geografia, amb els seus referents i pòsits. Potser, però, l'ordenació del professorat difícilment pot ser una altra, si continuen essent les mateixes “macro-organitzacions” molt centralitzades les responsables de la gestió de la xarxa pública, com són avui les administracions educatives. O al contrari, potser tal com està ordenat el professorat no sigui fàcil una altra organització del sistema.

Hom es pregunta, doncs, si aquesta configuració funcional és l'única possible o si hi ha altres possibilitats. L'article 48 de la Constitució republicana de 1931 establia que *“los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos”*. Aquest mandat precís no hi és a la Constitució monàrquica de 1978, però el seu article 103.3 diu que la Llei regularà un estatut dels funcionaris públics i, el Tribunal Constitucional va pronunciar-se en el sentit que, amb caràcter general, la Constitució havia optat per un règim estatutari pels servidors públics (STC 99/87). Tanmateix, el text

constitucional de 1978 permet unes majors obertures, tímidament aprofitades tant per les lleis educatives no universitàries a l'hora de regular el professorat de determinats mòduls de formació professional i ensenyaments especials, com per les universitats públiques, on el *sancta sanctorum* de la funció pública docent i de les càtedres han eixamplat el seu horitzó en preveure la LOU que fins un 49% del professorat pugui estar contractat en règim laboral.

En el Seminari s'ha suggerit obrir més les portes de la docència pública no universitària a personal sota règim laboral, la qual cosa sembla inevitable en la mesura que augmenti la presència de nous professionals i de nous perfils docents, que no sempre són fàcilment assimilables per un sistema de cossos massa rígid. Una opció més laboralitzadora com la de l'empresa a les universitats públiques, no sembla tampoc incompatible amb les previsions constitucionals.

Tot i això, la qüestió potser no s'hagi de centrar tant en la naturalesa funcionarial o laboral de la relació —encara que també—, com a pensar si l'estructura centralitzada de la xarxa pública que es té s'adiu prou bé amb les necessitats de les escoles, i si l'actual sistema de cossos docents i les seves dinàmiques es corresponen prou bé amb les necessitats de les funcions que els justifiquen.

Cal ser conscients que són les grans lleis educatives de l'Estat —avui la LOE—, les que estableixen quina pot ser l'organització dels centres públics —direccions incloses—, i quina l'estructuració bàsica del seu professorat, inclòs un sistema estatal de cossos que, com en el cas dels catedràtics, gira més sobre carreres personals i prerrogatives del cos que no pas sobre la manera de cobrir millor les necessitats de les funcions a realitzar. La mateixa diferenciació entre els grups A i B, en funció de si es demana la titulació universitària de grau superior o mitjà, col·lideix amb el nou sistema de titulacions universitàries —que fa desaparèixer la distinció entre llicenciatures i diplomatures—, i topa també amb la nova filosofia de l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP), que substitueix els grups A i B per un sol grup, l'A, dividit en els dos subgrups A1 i A2, ja no en funció de la titulació, sinó en funció del nivell de responsabilitat i altres criteris. Les raons objectives i històriques —de vegades exageradament ressaltades—, que han situat els dos col·lectius en dos móns diferents —i que no és fàcil de discernir si ha

estat el sistema que ha provocat aquesta situació o ha estat a la inversa—, semblen haver perdut avui bona part del seu sentit.

La redacció de l'Estatut d'autonomia de Catalunya finalment aprovada en les Corts de l'Estat posa de manifest l'aigüalament de les competències de la Generalitat en matèria d'organització dels centres públics i de política de personal, per la qual cosa no es pot dir que incrementi significativament els sostres d'autogovern en aquest aspecte. El mateix esborrany de l'Estatut del funcionari docent no universitari (FDNU), amb el gruix dels seus articles previstos amb caràcter bàsic, sembla més preocupat per l'enfortiment del trets bàsics del model—certament, amb tot allò que té de positiu i que li ha permès resistir dignament el pas del temps—, que no pas per introduir canvis que el puguin fer trontollar.

La funció pública docent vista des de l'Estatut bàsic de l'empleat públic

L'aprovació de l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP), un intent seriós de posar al dia l'actual sistema de funció pública, permetia pensar que podria ser el moment de posar també al dia l'actual model de funció pública docent. Les línies que apunta l'exposició de motius de l'EBEP—recollides amb desigual encert en el text—, posen l'èmfasi en una ocupació pública al servei de la ciutadania i no a la inversa, en unes prestacions públiques que no sempre requereixen un mateix model de gestió, en un necessari equilibri entre drets i responsabilitats dels funcionaris, a saber assentar les actuacions sobre una cultura específica de servei públic i en la necessitat d'una funció directiva professionalitzada. Si bé l'Estatut bàsic de l'empleat públic és una llei que afecta al conjunt dels empleats públics i també als funcionaris públics docents, la mateixa llei els remet a una legislació específica pròpia i els exclou ja explícitament de l'aplicació de preceptes tan neuràlgics com són la carrera professional i la promoció interna, les retribucions complementàries o la mobilitat voluntària entre administracions públiques.

El repte rau en si aquesta legislació específica serveix per aprofundir i adequar les línies generals de l'EBEP a la funció pública docent, o més aviat serveix de blindatge

davant de canvis massa grans que la nova llei pugui possibilitar. Els projectes de llei sobre la funció pública docent no universitària que es coneixen no permeten afirmar amb rotunditat que s'hagi optat pel primer camí.

En tot cas, bona part de les intervencions del Seminari es van centrar en els aspectes més sensibles de la funció pública docent, en particular sobre la relació entre estabilitat i flexibilitat, sobre l'organització i gestió de la xarxa de centres docents públics i també sobre el paper de les organitzacions presents en el món educatiu, singularment les sindicals.

ESTABILITAT *VERSUS* FLEXIBILITAT

D'entrada, cal reflexionar sobre quines condicions en l'exercici de la funció pública docent —per la seva transcendència i perquè afecten aspectes neuràlgics de la pròpia relació—, convé fixar sòlidament i quines altres exigeixen majors obertures, tenint en compte que allò que ha de prevaler són els interessos de la ciutadania i les necessitats del servei. Aquestes qüestions, a més, solen estar sempre en el rerefons dels debats. Entre les primeres qüestions s'inclouria el dret a la continuïtat en la docència i a l'estabilitat, el dret a la no arbitrarietat en les decisions que l'afecten, el dret a una retribució suficient i a un horari adequat a la funció a desenvolupar. Entre les segones, s'inclouria una major flexibilitat i adaptabilitat en la prestació del servei, o en la percepció de retribucions complementàries.

L'accés al sistema i la determinació de quins poden ser els processos més idonis de reclutament i d'adjudicació de places del professorat esdevenen una preocupació recurrent. En canvi, no ho són tant les sortides del sistema. Si bé sembla que hi hagi relació entre entrades i sortides, certament també sembla que les majors o menors rigideses i flexibilitats se solen plasmar en entrades i sortides. En qüestions com la difícil expulsió de la condició de professor o professora de la xarxa pública amb independència dels motius, en comparació amb el més fàcil acomiadament del professorat de la privada —no forçosament motivat—, sol haver-hi tanta coincidència en l'apreciació com coincidència en l'oportunitat de passar-hi de puntetes. La cura es diposita més en l'accés

al centre —bàsicament a separar i donar un tracte diferent a accés i provisió—, que no pas en l'accés al sistema. Importa, sobretot, quin professorat té destinació en una escola o territori concret, com es conformen les plantilles dels centres. Bàsicament, la qüestió és si les provisions de lloc es fan dependre més de les carreres administratives i de les voluntats personals dels eventuals candidats o, el que ha de prevaler són les necessitats dels projectes educatius de centre i territori, o en quina mesura s'han de tenir en compte unes i altres. Davant d'un funcionari docent genèric i igual, intercanviable —permutable, en expressió funcional— que presta serveis en centres també indeterminats i indistingibles, cal oposar-hi el valor de les diferències, la importància de les dinàmiques i necessitats pròpies de cada centre i de cada comunitat educativa, les característiques també diferents, més enllà de les igualtats funcionals bàsiques, de cada professor i professora.

L'accés

Els sistemes d'accés a la funció pública docent, tant per la naturalesa de la feina a desenvolupar com pel seu assegurament —ara, *de facto*, de per vida—, exigeixen una especial cura que, en termes generals, proporcionen en primer lloc uns processos selectius objectius en què, per mandat constitucional, s'han de garantir els principis d'igualtat, mèrit i capacitat. L'objectivitat d'aquests processos, d'altra banda, constitueix també la major garantia per a la igualtat d'oportunitats. El que no sembla tan clar és si els processos actuals asseguren també prou bé la seva adequació a les necessitats de la funció a desenvolupar. És a dir, si l'estabilitat a assegurar als seleccionats ha de ser conseqüència d'una selecció puntual feta en un moment determinat i en uns termes determinats, o bé si aquesta estabilitat exigeix la seva adaptació permanent i raonable a les necessitats canviants de l'educació i de les seves necessitats.

La millora de les vies d'accés caldria situar-la més a subratllar la importància dels períodes de pràctiques i dels primers anys de professió, que no pas a qüestionar la fase concreta del concurs-oposició. Certament que hi ha qüestions que convindria tenir més presents des del primer moment, com ara la importància de les polivalències —i no només en el terreny estricte de les matèries—, però l'actual estructuració dels òrgans

de selecció i dels processos, a banda els handicaps de l'actual sistema centralitzat de xarxa pública, asseguruen avui un alt grau d'objectivitat i professionalitat.

La preocupació més gran —a banda de com es proveeixen els llocs de treball—, se situa, però, en com assegurar un bon període de pràctiques i en com fer entendre que l'estabilitat que s'ofereix a l'aspirant, es pot aconseguir amb ritmes superiors de temporalitat i una tutorització i avaluació millors i més intensives. Els períodes de rotatge a les universitats públiques —molt més laboriosos i llargs—, també ajuden a subratllar que en l'ensenyament públic no universitari, potser el sistema permet estabilitats de llarg abast no prou madurades. En aquesta mateixa línia s'hauria d'advocar per un major zel en la tutorització i avaluació del professorat de nou ingrés i, a tal efecte, sembla clara la conveniència d'enfortir la figura del tutor o de la tutora. A tall d'exemple, es podrien fer propostes diverses, com dedicar part del temps del professorat més experimentat i de més edat a aquesta tasca, reflectir la importància d'aquesta tasca en la seva remuneració, donar una major entitat a l'avaluació d'aquest període, també de cara al resultat final del procés de selecció.

Totes aquestes qüestions apareixen desdibuixades davant d'una realitat que està originant grans bosses de personal interí —agreujades a primària com a conseqüència de la implantació de la sisena hora—, i que està posant en primer lloc la regularització de situacions per davant de la millora dels sistemes de reclutament. Aquest fet, acompanyat de les jubilacions anticipades de professorat que coincideixen en el temps, genera una pèrdua d'experiència i de possibilitats de tutorització per part de professionals experts. Comença a ser una constant a la legislació educativa el disseny d'uns processos selectius de caràcter extraordinari, que s'aparten d'allò que és convenient —i també, val a dir-ho, més clarament compatible amb els mandats constitucionals— i que comporten ingressos massius amb uns sistemes més a la carta i com a conseqüència de situacions de fet. D'aquí la importància de repensar la figura de l'interí. Davant d'aquesta realitat, el primer que es pensa és a establir un sistema menys lax d'accés del personal interí, d'avaluar-lo i de preveure fórmules —encara que més flexibles— de tutorització. En canvi, potser convindria retornar la interinitat a la seva excepcionalitat natural, a la seva també natural menor incidència en els processos de selecció.

Tanmateix, la qüestió clau sobre la que es va insistir en el Seminari, no és tant l'accés a la funció pública docent en general, com l'accés a una plaça en els centres.

La provisió de llocs

La distinció entre accés i provisió de llocs ha estat una constant en les intervencions. No es discuteix que siguin les universitats les encarregades d'impartir els estudis que han de permetre exercir posteriorment, i no es discuteix tampoc que, si es vol accedir a la funció pública docent —com no podia ser d'altra manera perquè així ho estableixen els mandats de la Constitució—, cal superar un procés selectiu, objectiu i obert, en què es pugui participar en condicions d'igualtat i en què es valori el mèrit i la capacitat dels aspirants. No es qüestiona que siguin uns processos objectius generals, els que permetin l'accés a la funció pública docent, sinó que també siguin uns processos objectius generals, que giren bàsicament sobre la carrera administrativa dels concursants i dels seus propis mèrits, els que acabin decidint i conformant la plantilla dels centres. La relació entre carrera administrativa i autonomia dels centres esdevé el centre de la qüestió.

Aquesta coincidència bàsica segons la qual cal donar protagonisme als centres en la determinació del professorat que ha d'impartir-hi la docència pot tenir, no obstant, diverses concrecions.

Es podria proposar —de manera semblant al que succeeix amb el professorat de les universitats públiques—, un sistema d'acreditació general perquè, posteriorment, siguin els centres els que acabin fent la selecció entre els candidats prèviament acreditats. De vegades s'ha dit que la decisió es podria dipositar en mans d'unes direccions fortes, a semblança del que farien els responsables de les empreses privades, però sense tenir en compte que les administracions públiques —no només les educatives— estan sotmeses per mandat constitucional a altres principis i valors i, també, a altres exigències. Continuant amb el símil de les universitats, es podria pensar a dipositar la decisió en unes comissions de selecció que triarien segons les necessitats dels centres, entre els diversos aspirants prèviament habilitats que optessin al lloc. Es tractaria lògicament d'unes comissions en les quals haurien de jugar un pes important els òrgans de direcció

i de govern. Convé observar, però, alguns fets diferencials en relació a les universitats públiques, ja que, a banda de les seves dimensions, les universitats són essencialment autònomes en la mesura que tenen personalitat jurídica pròpia per establir les seves pròpies relacions jurídiques, i això no succeeix amb els centres públics no universitaris. Per continuar amb el símil, a l'ensenyament públic no universitari es podrien conformar unitats més grans que les d'un centre i dotar-les d'una autonomia semblant a la de les universitats.

El professor Xavier Boltaina proposa que els processos de provisió de places no estiguin tant en els centres com en unes indeterminades zones intermèdies, la qual cosa permetria un cert distanciament que assegurés millor l'objectivitat i transparència dels processos, però també una raonable proximitat que permetés conjugar l'organització eficaç del professorat amb els seus drets de mobilitat i les necessitats dels centres. El ponent s'inclina per la configuració d'aquestes zones intermèdies i no centre per centre, perquè pensa que és la manera d'assegurar un millor ajustament de la fórmula amb el nostre sistema d'ocupació pública, que té exigències no sempre coincidents amb el sistema privat. L'establiment d'aquestes unitats intermèdies, raonablement amb presència significativa dels poders locals i amb un plus d'identitat incompatible amb una mera desconcentració administrativa, amb totes les seves variants i fórmules —fins i tot la seva pròpia conformació jurídica—, segurament esdevingui una de les pedres angulars per a eventuais canvis.

Hom diria que altres vies més moderades, com ara l'exploració a fons de les possibilitats que obre la LOE als centres per organitzar-se i per formular requisits de titulació i capacitat professional per a determinats llocs de treball, o les possibilitats de fórmules com els plans estratègics —tot i que convé no desapropiar les seves bones intencions—, no semblen poder garantir gaire allò que es creu necessari en la nostra realitat actual i que és que el protagonisme en la confecció de les plantilles i la provisió de llocs —sens perjudici de l'objectivitat i transparència dels processos—, recaigui sobre els centres i/o sobre els àmbits territorials més amples que es puguin conformar. Amb la incorporació massiva de nous professors en els darrers anys i amb les previsions de noves incorporacions importants en un futur immediat, es fa més important que mai establir uns primers mecanismes que defineixin clarament la línia a seguir.

La mobilitat entre administracions públiques

L'Estatut bàsic de l'empleat públic estableix com excepció per a la funció pública docent la mobilitat entre administracions, i la LOE —en la línia d'altres lleis educatives precedents— estableix també, més aviat com a *desideràtum*, la conveniència de promoure la mobilitat entre ensenyaments, inclosos els universitaris. El mateix esborrany d'estatut de la FDNU, —també com a *desideràtum*—, parla de la mobilitat entre administracions pels docents. Aquesta mobilitat no és quelcom que es postuli gratuïtament ja que, segons la recerca realitzada per la Fundació Jaume Bofill,¹ un de cada cinc professors canviaria de feina si pogués. Facilitar sortides a aquest col·lectiu que les preferiria a la docència —com, per altres motius, s'han facilitat jubilacions anticipades als seixanta anys—, semblaria una mesura beneficiosa per als afectats i, en la mesura que es disposi de prou relleus, també per al sistema.

Així, en el si de la mateixa administració educativa, s'han assajat diverses formes encaminades a substituir —normalment de manera provisional—, feines d'aula per altres feines, però la funció pública docent —tant pel seu propi perfil, com per les seves condicions d'accés i pels seus requisits i intitolació—, està tancada a la mobilitat de col·lectius de funcionaris provinents d'altres administracions. La mobilitat que es postula des de la funció pública docent és una mobilitat en una sola direcció en la mesura que l'accés a la mateixa, per les seves especificitats i per la seva tendència a subratllar-les, no admet fàcilment la mobilitat receptora. Com s'ha assenyalat en alguna ponència, la mobilitat dels docents entre administracions no és fàcil, en la mesura que no és fàcil l'establiment de reciprocitats.

No obstant, convé no renunciar a aquesta possibilitat. L'obertura de l'educació a nous professionals i la professió docent a nous perfils, no emmurallant més del compte els terrenys privatis de la docència i, promovent un major interès per la docència en la resta de la funció pública, són circumstàncies que poden permetre avançar.

1. Francesc Pedró (director) (2007). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·l. Polítiques, 60.

Dedicacions i retribucions

Davant el debat de si exercir la docència és més una vocació que no pas una feina, probablement caldria convenir que, més que una cosa o una altra, és una professió. Sembla raonable pensar que hi ha activitats que per la seva major transcendència, per la seva superior afectació a aspectes neuràlgics de les persones, pels seus codis de drets i deures explícits o implícits o pels seus referents socials i històrics, veuen subratllada la seva dimensió professional per davant d'altres tan legítimes com la laboral. El benestar del professorat —un cop assolits els mínims—, sembla tenir més a veure amb la millora d'aquells aspectes que afecten més a la professió i el seu exercici, als recursos i suports que permeten treballar amb major seguretat i satisfacció, a una major assumpció i implicació en els projectes o a una millor organització dels centres i de les persones, que no pas en els aspectes vinculats al nucli dur de les reivindicacions laborals clàssiques. La millora d'aquest nucli segueix essent important, però en menor mesura, i per descomptat, no de forma tan preferent.

Tal i com ja s'ha avançat, cal entendre que la qüestió de les dedicacions i de les retribucions complementàries no forma part del nucli dur d'aquelles condicions de treball que cal fixar de manera absoluta i universal, com són per exemple l'estabilitat en la feina i les retribucions bàsiques, sinó que són aspectes que apareixen especialment lligats a les funcions concretes que es realitzen, a les necessitats concretes de les funcions a realitzar, a com es desenvolupen aquestes funcions, amb quin grau de preparació i de resultats, amb quina adequació a allò que demanen els ritmes de formació i aprenentatge dels alumnes o a allò altre que pugui exigir el projecte i l'organització del centre. Junt amb la necessària flexibilitat per fer compatibles la vida familiar i la laboral —que obliga els centres a adequar dedicacions i horaris—, també cal reconèixer que hi ha professions —com és la docent— que poden exigir dedicacions més obertes i que comporten responsabilitats a realitzar en temps menys pautats. La mateixa jornada legalment establerta de trenta-set hores i mitja setmanals, ho és en consideració al fet que la docència obliga a dedicacions que no s'esgoten en les hores programades en els centres, una part de les quals és realitzable flexiblement fora dels recintes escolars, encara que no forçosament totes.

Com s'ha esmentat, a la funció pública docent no l'afecta la liberalització de les retribucions complementàries que l'EBEP ha previst per a la funció pública en general. Establir les mateixes retribucions per a tothom pot acabar essent injust i desincentivar aquells que més s'esforcen i s'impliquen, però s'és conscient també de les dificultats de fer diferenciacions prou objectives, que evitin que el remei acabi esdevenint pitjor que la malaltia. És més, la uniformitat retributiva s'ha estès també en part a la xarxa concertada, en la mesura que s'ha estès el sistema retributiu de la xarxa pública via concerts. De totes maneres —tot i la complexitat de la qüestió— sembla clar que més enllà de les retribucions bàsiques, convé fugir d'incrementos complementaris universals que no vagin lligats a raons concretes que els justifiquin, entre les quals i a títol enunciatiu s'hi podrien incloure l'avaluació positiva del treball realitzat, la polivalència de funcions, la disposició a mobilitats no voluntàries, la participació en projectes d'innovació, l'atenció a les famílies, la destinació a llocs d'especial dificultat, l'assumpció de responsabilitats acadèmiques o de gestió més enllà de la docència, o la tutorització del professorat nouvingut. En relació a la tutorització i pel que fa a les retribucions del tutor i del tutoritzat, convindria pensar si l'alt grau d'equiparació retributiva entre un i altre es correspon prou bé amb els distints rols que juguen, o bé si les retribucions del professor en fase de tutorització, han de ser les mateixes que quan no hi està.

L'avaluació

L'avaluació del desenvolupament de la feina és una de les principals apostes de l'Estatut bàsic de l'empleat públic i de la qual la funció pública docent no n'és una excepció. Constitueix una eina clau no només a efectes retributius, sinó també a efectes de ser considerada en la carrera administrativa dels funcionaris i en la gestió de l'ocupació pública. Certament, la funció pública docent és tradicionalment reticent a les diferenciacions de tracte en les condicions de treball del professorat. Ara, en el cas de l'avaluació, el que se subratlla són les seves dificultats tècniques o els efectes eventualment inhibitoris per a qui es consideri injustament avaluat. Aquestes reticències, no obstant, no poden enterbolir la bondat de la mesura ni obstaculitzar la seva implementació. Si de cas, obliguen a fer les coses millor.

No és fàcil trobar indicadors d'avaluació del professorat prou objectius i consensuats que assegurin la consolidació dels processos. L'avaluació del professorat, difícilment separable de l'avaluació dels centres i del progrés i resultat dels alumnes —però bàsicament lligada al desenvolupament de la pròpia funció pública docent—, exigeix en tot cas uns marges de discrecionalitat i de valoracions personals que escapen dels criteris més pautats i igualitaris amb què se solen mesurar les retribucions i les mateixes carreres docents. D'aquí la importància d'uns avaluadors que disposin d'una gran professionalitat i fiabilitat. La bondat dels sistemes es mesuren per l'encert de les normes que els regulen, però també i sobretot, per la confiança que es tingui en les instàncies que han de decidir.

Probablement, l'avaluació no s'hagi de considerar una activitat addicional, sinó una tasca substantiva que necessita els seu lloc, els seus professionals i el seu pressupost.

L'ORGANITZACIÓ

A part de pensar en el professorat, probablement també convingui fer-ho en com s'organitza, en *qui* el gestiona i *com* ho fa, sobretot quan s'advoca per un més alt grau de flexibilitat del sistema. Potser el *quid* de la qüestió, a més de raure a mirar més de prop la funció pública docent i els seus professionals, sigui també esbrinar com és possible que amb un professorat que majoritàriament creu en la seva professió i que està raonablement preparat per exercir-la bé, i que ha aconseguit unes millores notables de les condicions laborals, els resultats docents no acabin de convèncer i massa sovint s'estengui el desànim. És probable, tal i com ja han assenyalat alguns autors, que el problema no rau tant en el col·lectiu de funcionaris com en l'organització en què treballa aquest col·lectiu. En l'ensenyament caldria dirigir la mirada no tant cap al professorat com cap a qui ostenta —o hauria d'ostentar— les facultats de direcció i gestió.

Si bé es podria dir que el professorat és una part ben delimitada de la relació jurídica de treball, i això suposa que la seva condició laboral està plenament regulada i alhora se l'identifica fàcilment quant a drets i deures, l'altra part —la constituïda pels

ciudadans i ciutadanes destinataris del servei, l'Administració educativa titular dels centres i els centres— és probable que no estigui tan delimitada. Tanmateix, tot una mica massa difús.

La descentralització del model

La primera pregunta que convé fer és si l'actual sistema de funció pública docent, en gran mesura indèstria de la xarxa pública fortament centralitzada en el Departament d'Educació—una administració massa gran i massa allunyada dels centres per ser eficaç, amb uns centres radialment lligats a ella, sense territoris intermedis reconeixibles, sovint massa petits i massa condicionats per l'excés de normes per esdevenir autònoms—, podria ser realment un altre. Potser la pregunta sigui si són possibles altres models apreciablement diferents d'ordenar el professorat i la mateixa direcció de centres, si es manté el model centralitzat que li dóna cobertura, o —a la inversa—, en quina mesura la centralització del model s'explica per l'actual ordenació de la funció pública docent; un model que dificulta la realització de polítiques de recursos humans i que sembla situar-se a les antípodes del que és la moderna funció pública, també a les antípodes d'una llei—l'EBEP— justament cridada a proporcionar aixopluc per a la seva modernització.

A més, un model centralitzat com el de la xarxa escolar pública difícilment es pot governar i gestionar si no és a través de minucioses instruccions i reglamentacions. Segurament una estructuració d'aquestes característiques—on tot està detalladament pautat i on l'organització dels efectius gira essencialment sobre carreres administratives personals a bastament regulades per la legislació bàsica estatal—, pugui permetre funcionar com si la titularitat no existís, com si les direccions no fossin ben bé direccions sense necessitat de gestors, amb unes inspeccions educatives especialment presents a la xarxa pública i que transiten entre la inspecció i la gestió, amb unes organitzacions de professors que pateixen i s'aprofiten del desdibuixament dels seus interlocutors.

Probablement, convindria advocar amb més força per uns gestors públics de recursos humans, professionals i competents, que vagin més enllà de la normativa, que sàpiguen

negociar i acordar amb serietat i rigor, que sàpiguen ser el referent i la contrapart que el professorat també necessita; en definitiva, que sàpiguen executar. Tanmateix, l'actual organització de la xarxa pública, que no considera prou el paper dels gestors, no sembla permetre avançar raonablement prou bé en aquesta direcció.

D'aquí també que es pensi que una major descentralització del sistema cap a àmbits territorials més propers als centres i un major pes de les direccions dels propis centres podrien permetre una gestió millor del sistema i de les seves unitats. És probable que la qüestió sigui determinar en quina mesura els majors marges de decisió han de recaure en els centres, i en quina mesura han de fer-ho en els ens territorials que es configuren. La qüestió gira entorn de com s'estructurin i dotin d'entitat aquests ens i de com s'estableixin les seves relacions amb els centres, el territori i l'Administració educativa. Algunes visions d'aquests eventuals processos descentralitzadors podrien ser, entre altres, aquestes:

La descentralització de les competències del Departament d'Educació cap al territori podria seguir girant sobre els serveis territorials. Així, semblaria raonable pensar que conformar de manera més racional i propera les actuals demarcacions territorials del Departament, atorgar-ne la responsabilitat a personal directiu professional que hagi demostrat la seva vàlua directiva i gestora —i no que s'adjudiqui com una pedrera de càrrecs— i, en tot cas, assumir un sostre més ample de competències, milloraria notablement l'organització del sistema. A més, no semblaria una decisió gaire complexa.

També es podria optar —ara sense subjectar-se a l'actual estructuració del Departament d'Educació—, per un model organitzatiu que abasti diversos centres d'una àrea geogràfica. En parlar de la selecció de professors, el professor Xavier Boltaina proposa que la decisió recaigui en una autoritat intermèdia de més amplada que els centres, però més abastable que l'Administració educativa. Què cal prioritzar en aquest model, quines podrien ser les dimensions d'aquestes zones intermèdies, com es podrien determinar els seus responsables i, en definitiva, quina podria ser la intensitat de les transformacions que pugui comportar, són aspectes que s'han situat només en el terreny de l'apunt però que caldria deixar prou oberta la fórmula per poder-se adequar —almenys en fase experimental— a les característiques de cada zona.

L'agrupació de centres d'un mateix territori n'és una de les possibilitats. Una concreció d'aquesta possibilitat podria ser la que ja funciona en alguns petits municipis, amb uns objectius essencialment pràctics, sota la fórmula de les zones escolars rurals. En la mateixa línia —encara no explorada— se situaria la previsió de la LOE d'admetre que les administracions educatives puguin considerar centre educatiu —als efectes de gestió, organització i administració—, l'agrupació de centres públics d'un mateix territori. Això ha de permetre fórmules que —entre d'altres— donin cos, continuïtat i identitat a centres de distint nivell i a les diverses etapes educatives, que facilitin l'optimització de recursos i gestió, i que contribueixin a aprofitar millor les potencialitats que van més enllà dels centres individualment considerats.

Tanmateix, ni una organització i direcció dels serveis territorials més racionals, ni la formació d'unitats operatives més accessibles que apleguin diversos centres —tot i les seves eventuals bondats—, semblen aportar canvis significatius en el model. Aquest està especialment fixat i sembla clar que l'organització de la xarxa pública correspon a la legislació bàsica de l'Estat, com ho palesa el fet que l'Estatut d'autonomia de Catalunya finalment aprovat per les Corts limiti les competències de la Generalitat de Catalunya en matèria d'organització de centres públics i les situï en el terreny del desenvolupament organitzatiu, quan la redacció originària les situava en el terreny de l'organització. Com s'ha avançat, l'esborrany que es coneix de l'Estatut de la funció pública docent no universitària, més enllà de ser una manifestació d'intencions coincidents amb les de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, no sembla proposar justament grans canvis. És possible que allò que el model té de positiu i que coincideix en bona mesura amb el gruix dels valors predicats de l'escola pública —allò que ha fet possible la fortalesa i universalitat del sistema amb tots els seus beneficis socials i que li ha permès sobreviure amb una acceptable bona salut durant segles—, mantingui encara avui part de la seva vigència. Probablement, la qüestió ragui en el fet que altres possibilitats podrien adequar-se millor a allò que es demana de l'escola pública avui, i que no és fàcil construir-les a partir d'un model potser massa enrocats en sí mateix i massa presoner de les seves pròpies dinàmiques.

En altres moments d'aquest Seminari ja es va parlar d'algunes d'aquestes possibilitats, com per exemple, pensar en unes institucions públiques territorials que formades

bàsicament per la mateixa Administració educativa i per l'Administració local i amb personalitat jurídica pròpia, assegurin tant la naturalesa pública de la titularitat com l'obertura a altres formes de gestió i govern dels centres educatius.

Els centres i les direccions

Però han estat els centres —i especialment les seves direccions i la seva manca de competències en matèria de personal— els que han atret més les mirades. Dificilment es pot entendre —si no és per l'automatisme d'un sistema que li permet funcionar sol— que el lloc de màxima responsabilitat d'un centre públic, com és la direcció, tan sovint no trobi candidats voluntaris per ocupar-lo i s'hagi d'acudir al nomenaments obligatoris a dit per part del Departament d'Educació. Quina organització admetria —si no és l'Administració educativa—, que els llocs de responsabilitat d'avantguarda, allà on presta el servei i on l'Administració se la juga, tinguessin comandaments que no volen comandar, professors i professores sense la preparació ni les ganes per dirigir? Sembla que la direcció d'institucions tan complexes i essencials com són els centres educatius —que apleguen i fan sentir els seus efectes sobre tantes persones, i que exigeixen la realització de multiplicitat de rols—, haurien de merèixer sens dubte una altra consideració. Aquest panorama, que tant costa d'entendre a les persones que observen des de fora, és per contra quelcom natural si des d'on es mira és des de dins del món educatiu, si es tenen en compte les dificultats i exigències del lloc de direcció i, a més, la feblesa de les facultats de què disposen els directors i directores i dels suports que es reben.

Aquesta feblesa es posa especialment de manifest quan hom s'acosta a les competències de les direccions dels centres públics en matèria de personal. Quan es mira des de fora de la funció pública —i particularment des de fora de la funció pública docent—, costa d'entendre com es pot ostentar efectivament la direcció si no es tenen facultats efectives en matèria de personal, en primer lloc per poder organitzar les persones dintre dels centres, però també atribucions per contractar i acomiadar. Està clar que aquesta equiparació amb el món de les relacions de l'escola privada —on, d'altra banda, no són els directors sinó els titulars els que decideixen sobre els aspectes més essencials en matèria de professorat— s'ha de fer salvant totes les distàncies. L'Administració pública té les

seves dinàmiques i exigències que, encara que de vegades són semblants a les de les grans empreses, no sempre són compatibles amb les que imperen en el món privat. La qüestió és veure si, tal i com estan estructurats actualment en la legislació bàsica de l'Estat els centres públics, la funció pública docent i les seves direccions, aquestes podrien tenir una major capacitat de decisió. Certament, de la mà de la LOE es poden explotar vies, com la possibilitat que tenen els projectes educatius dels centres de determinar perfils i capacitacions per a determinats llocs, o que els directors assumeixin per delegació més competències del Departament d'Educació en matèria de gestió de personal.

No obstant, el model —formes estàndard de selecció i/o nomenament inclosos— és el que apareix regulat amb detall a la legislació educativa de l'Estat i que, de fet, sembla seguir una via autònoma i diferent de les previsions que, sobre la nova figura del personal directiu, apunta l'Estatut bàsic de l'empleat públic.

Els gestors

És una realitat comuna que les administracions públiques estan mancades de gestors de recursos humans, professionals i competents, que vagin més enllà de l'aplicació de la normativa. Complir i fer complir les normes no sembla necessitar d'unes especials habilitats com a gestor. És més, una ordenació detallada i previsible dóna seguretat i tranquil·litza directors i professorat, i sembla posar també barreres a l'arbitrarietat. Contràriament, a mesura que la gestió executora de les normes dóna pas a una gestió més creativa i amb un marge de decisió més alt, la certesa de la reglamentació dóna pas a la incertesa de decisions que van més enllà de les normes i que atorguen un plus de poder sobre el professorat a aquelles persones que han de decidir.

D'aquí la importància dels gestors i la importància d'extremar la seva professionalitat i la seva credibilitat. D'aquí la importància de la conformació d'uns governs de màxim suport per damunt dels gestors —probablement en seu territorial—, amb qui s'hagi de comptar. Segurament no n'hi hagi prou amb advocar perquè els responsables de la gestió dels centres, o d'altres institucions del sistema, tinguin més camp de decisió per poder dirigir organitzacions i persones, només amb l'única obligació de retre comp-

tes al final del mandat, sinó que potser calgui quelcom més. Els efectes d'una bona o mala gestió en els centres educatius es perllonguen molt més enllà del període en què han tingut lloc. El recent estudi d'USOC que aborda, entre d'altres, les relacions no sempre prou eixides entre el professorat i les direccions dels centres privats, subratlla les dificultats que té també la xarxa privada per disposar de bons gestors i, de retruc, la necessitat d'esmerçar-se a aconseguir-los.

La flexibilització del sistema comporta —abans que res— una tria més curosa d'aquells que han de gestionar la flexibilitat, fonamentalment aquells que són cridats a dirigir. Les funcions directives en el sector públic, que comparteixen maneres amb la gestió privada i especialment amb la de les grans corporacions —però que té les seves pròpies particularitats constitucionalment subratllades—, ocupen un lloc preferent en les polítiques de funció pública dels països més avançats i, en el nostre ordenament, la seva substantivització a l'EBEP n'és un exemple.

No obstant, val a dir que les direccions dels centres públics, tradicionalment configurades per jugar el difícil triple paper de ser directors, però ser també la màxima expressió dels òrgans de participació dels centres i executors de les normes, han iniciat en aquests darrers anys un apreciable camí cap a una major professionalització que els ha permès —més enllà del model i amb les seves limitacions—, posar sovint les bones pràctiques gestores en primer pla. Es diria que el seu bagatge, a més, coincideix amb allò que es ressalta avui com a essencial per a qualsevol organització, com és entendre que el principal actiu són els seus equips de persones, la seva implicació en el projecte, la seva capacitat de treballar cooperativament i d'assumir responsabilitats, i l'establiment d'uns marcs relacionals i de confiança que els permetin exercir feliçment la seva professió.

Els sindicats

En el món de l'educació, a part de les organitzacions sindicals, hi són presents amb un pes significatiu altres institucions i organitzacions, sovint amb dificultats per determinar espais i fronteres entre unes i altres. La particularitat dels sindicats és que les seves funcions resulten explícitament establertes per la Constitució —com ho resulten també

les funcions de les associacions empresarials—, així com que la seva representativitat, a la manera de les forces polítiques, resulta també legitimada per les urnes. No és per això estrany que els gestors —també els públics— ressaltin aquest paper, com tampoc és estrany que l'intent de modernització del nostre model de funció pública de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, tingui especialment en compte les organitzacions sindicals en el seu disseny. Probablement i per tal de ser justos, convindria reconèixer que si avui es pot dir que el professorat gaudeix d'unes acceptables condicions de treball, en gran mesura es deu a la tasca realitzada pels sindicats en aquests darrers anys. Aquesta tasca —indestriable de la seva pròpia raó de ser— hauria de ser especialment intensa en la defensa d'aquells col·lectius, com són els nous, que emergeixen cada vegada més visiblement en el món de l'educació i que estan en unes condicions més manifestament millorables.

No obstant, cal preguntar-se quin és avui el lloc dels sindicats de l'ensenyament, i com compartir amb altres organitzacions i institucions els terrenys d'actuació més amplis en què s'han de moure tots els agents educatius. També cal preguntar-se si la prioritització d'avenços universals incrementalistes en les condicions genuïnament laborals respon realment a les necessitats del col·lectiu i del seu benestar o bé caldria entendre que, en l'actualitat, el benestar del professorat depèn més d'altres factors relacionats amb l'organització dels centres i la tasca en les aules. Sembla que l'estructura centralitzada del sistema ha comportat també una activitat més centralitzada dels sindicats i, potser, un cert allunyament dels centres.

Repensar el sistema és repensar, també, el lloc i el paper dels seus agents.

6 La professió docent avui

Capítol elaborat pel grup coordinador, a partir de la ponència del professor Mariano Fernández Enguita, “La professió docent avui. Algunes reflexions i suggeriments”, i del debat entre els membres del Seminari participants a la sessió del 13 de juny de 2007 a Can Bordoi. També incorpora les esmenes que els membres del Seminari van adreçar a una primera redacció del text.

INTRODUCCIÓ

El principal recurs del sistema educatiu és el professorat. S’afirma, amb fonament, que el sistema descansa sobre els professors, que la seva feina és essencial, i que qualsevol política educativa que es vulgui impulsar i implementar només sortirà endavant amb el seu suport.

No obstant, al mateix temps, s’evita tota discussió realista sobre la naturalesa i les condicions del seu treball i la seva carrera professional. En paraules del professor Fernández Enguita, es fuig del que es considera políticament incorrecte o corporativament incòmode, es repeteixen tota mena d’eufemismes superficials i mistificacions interessades, i s’organitza una espècie de competició per afalagar el col·lectiu.

Quan es volen plantejar —tal i com és l’objectiu del debat— canvis en el funcionament del sistema educatiu, en la seva organització, en la seva forma de provisió i en la vinculació dels docents als centres d’ensenyament, per assenyalar només alguns aspectes, és del tot imprescindible evitar quedar-se amb els llocs comuns i aprofundir en la naturalesa de la funció docent de manera que es pugui, des del seu coneixement, avançar en propostes amb vocació transformadora d’una realitat que s’analitza com a no prou satisfactòria.

Aquesta consideració és més convenient encara quan ja s'accepta la insuficiència d'aproximacions essencialment quantitatives, del tipus “cal augmentar els recursos destinats a educació” o “cal expandir l'oferta educativa perquè així es genera demanda de formació i es satisfà millor les necessitats dels ciutadans”, i d'aproximacions holístiques simplifiades com ara “la culpa és de les institucions públiques, del sistema en el seu conjunt o de l'excessiu canvi de legislació bàsica”.

LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Per tant i en primer lloc, cal tipificar la naturalesa de la feina del docent en el si d'una institució particular com és el centre d'ensenyament. Amb la qualificació d'institució es vol reflectir la condició d'organització constituïda per persones, l'objectiu de la qual és produir una determinada conducta en altres —els seus alumnes—, sense tanmateix predeterminar-la absolutament. Els centres d'ensenyament procuren l'educació dels que hi estan inscrits, sense alhora tenir-ne l'absolut i ple domini, ni essent l'única font de coneixement i de formació. En aquest sentit, és una institució tutelar¹.

A l'escola es dona una situació asimètrica entre la plantilla de professorat —dotada d'autoritat, poder i qualificació, que treballa de manera regular sobre l'altre estament present— i l'alumnat; si bé el procés d'ensenyament-aprenentatge no pot ésser concebut simplement com la transmissió “vertical” de coneixements des de qui els té a qui no en disposa. És més un procés de construcció de coneixement en el qual les dues bandes juguen un paper cabdal, aspecte que marca la diferència respecte d'altres processos que es donen en la societat. En tot cas, els docents són la peça clau de la institució-escola.

1. El professor Fernández Enguita distingeix entre *institucions totals*, que tracten de modelar de forma absoluta la conducta, com succeeix amb els camps de concentració, els monestirs, les presons o els hospitals psiquiàtrics; *institucions administratives*, que tot just pretenen controlar aspectes molt parcials de la mateixa, com és el cas de la policia de tràfic, l'oficina d'hisenda o la inspecció de treball; i les *institucions tutelars*, com l'escola, que modelen aspectes substancials de la conducta, però sense esgotar-la.

ELS DOCENTS: PROFESSIONALS EN LA INSTITUCIÓ ESCOLAR

Similituds amb altres professions

En les institucions, hi presten serveis els professionals. A l'escola, els professors. Una professió no és una ocupació més, sinó un tipus molt especial d'ocupació. És —tot seguint el professor Fernández Enguita— una ocupació en la qual el treballador té un coneixement relativament especialitzat i gaudeix d'una notable autonomia. Sovint, la seva feina és difícilment avaluable.

En el cas dels docents, es pot afirmar d'acord amb la pauta anterior que la docència és una professió. Com a tal, en comparteix les característiques: un coneixement i uns codis propis compartits pels docents, i l'exercici de la seva feina amb una àmplia autonomia dins i fora de l'aula. En contra del que sol pensar-se, el valor d'aquest coneixement i de la seva acreditació no procedeix del fet que la tasca sigui en ella mateixa difícil de desenvolupar —que no és tampoc gens fàcil—, sinó que són incerts el seu objecte i el seu context, així com difícils d'avaluar els seus resultats.

Diferències amb altres professions

La docència també presenta importants diferències respecte d'altres professions.

En primer lloc, la seva formació inicial és limitada, curta i no prou exigent en el cas del magisteri, i sense especialització docent en el professorat de secundària. Les previsions legislatives en el context de la convergència universitària europea poden fer que les diferències puguin desaparèixer en un futur proper.

En segon lloc, a la docència li falta alguna cosa que altres professions tenen: el contrapès d'una clientela adulta i inicialment lliure. No hi ha dubte que l'asimetria professor-alumne —especialment la capacitat decisòria del primer element del binomi— dificulta l'existència de contrapesos. Tanmateix, en els ensenyaments no obligatoris i en els cursos superiors de l'etapa obligatòria, s'aprecien contrapesos insuficients i infor-

mals. El docent no vol ser titllat de mal professor pels seus alumnes ni per la resta del claustre. Els conflictes que alguns cops sorgeixen dins i fora les aules poden reflectir un malestar fonamentat de l'alumnat envers la tasca d'alguns docents, com també el reflecteixen algunes baixes temporals.

Per altra banda —i cada cop més—, l'alumnat i el professorat tenen tendència a evidenciar el seu malestar. La qüestió cabdal és establir, dins dels centres docents, mecanismes de vehiculació dels senyals difusos que s'emeten en les situacions abans esmentades, atorgar autoritat i competències a les autoritats acadèmiques —incloses les que tenen càrrecs de coordinació docent en un mateix àmbit d'especialitat—, amb el suport decidit de la titularitat del centre, per afrontar les inadequacions que es presentin, així com tenir procediments de formació i atenció a la millora de la tasca docent monitoritzats des de la proximitat. El primer interessat a fer bé la seva feina és el propi docent, llevat d'excepcions singulars, la resolució de les quals entra en l'àmbit disciplinari o de vigilància de la salut.

La manca de contrapesos en la dinàmica professional dels docents s'estén més enllà de les relacions alumnat-professorat. En els consells escolars la representació dels sectors de la comunitat educativa és també asimètrica: el pes de les famílies mai pot contrarestar el del professorat. Normalment els usuaris no tenen canals eficients per contrapesar les deficiències pedagògiques dels professionals, ni acostumen a fer ús de la via administrativa o jurisdiccional per demanar responsabilitats pel mal funcionament del servei públic de l'educació, tal i com es fa alguns cops en relació amb els serveis de la salut, encara que no sempre amb prou cura ni amb fonament suficient.

En els centres privats, la titularitat juga també un paper notable en el joc de contrapesos, en la participació i en l'exercici de responsabilitats. Mentre en els centres públics el pes docent és rellevant i la participació és sovint insuficient, en els privats concertats la titularitat —en alguns casos la direcció— condiona la participació² i els docents perden pes relatiu. Les diferents situacions evidenciades en ambdues tipologies de

2. En opinió del professor Fernández Enguita, en el sector privat la participació és feble per innecessària. El principi d'eficàcia il·lustra i refusa l'escassa necessitat de participació.

centres docents, que pertanyen al mateix servei d'interès públic, haurien de ser motiu de reflexió i de cerca de formes de funcionament força més equilibrades entre ambdues tipologies de centres.

La participació és un element de qualitat educativa que pot millorar el sistema. Pot ajudar a vertebrar el centre i afavorir una relació positiva entre aquest, l'entorn i el sistema educatiu. La participació de la comunitat educativa, i no només del professorat, pot ajudar a donar respostes adequades a les necessitats de l'alumnat. Ara bé, és convenient que el professorat sigui escoltat i que doni consentiment —en la mesura que sigui possible—, respecte d'allò que afecta el col·lectiu i el centre.

Per tant, en qualsevol reforma del sistema educatiu s'ha de comptar amb tots els sectors de la comunitat educativa en igualtat de forces o, si més no, que aquestes estiguin prou compensades. Per a això, caldria aplicar —a criteri del professor Fernández Enguita— el principi de les tres mans: la intangible, a través de la qual el professor s'hauria d'integrar al centre i a la seva cultura, només per la satisfacció que li proporciona l'esdevenir membre d'un col·lectiu professional amb deontologia pròpia; la invisible, a partir de la qual rep individualment incentius positius o negatius fruit de la realització de la seva feina; i la mà de ferro, que implicaria accions coercitives en cas de fer malament la tasca encomanada.

En tercer lloc, els resultats del treball del docent són fins i tot més incerts que en altres professions: és més difícil identificar les petjades del bon o mal professor en un alumne, que les del metge en el pacient, l'arquitecte en l'edifici, l'advocat en l'encausat o l'enginyer en el pont, per emprar les mateixes comparacions que el professor Fernández Enguita en el seu document.

La dificultat esmentada no exclou que puguin fer-se aproximacions a la mesura dels resultats educatius. Gairebé ho exigeix. Hi ha prou instruments ja desenvolupats en diferents àrees de coneixement i en la investigació educativa per —si es desitja— mesurar els resultats de la interacció docent en els centres d'ensenyament. Així com també hi ha formes incentivadores de bones pràctiques i per a aquells que les apliquen.

A la societat del coneixement, una bona part de les ocupacions tendeixen a ser professions que es caracteritzen per no situar-se en un únic temps o espai i per demanar un alt i creixent grau d'autonomia, especialització i perícia. Alhora, com en el cas de la tasca docent, els resultats no sempre són clarament identificables. La professió docent, com a professió del coneixement, es troba en un procés de convergència amb altres ocupacions pròpies de la societat actual.

AUTONOMIA I ESTABILITAT DEL PROFESSORAT

Autonomia

El docent, com a professional, gaudeix d'una àmplia autonomia en l'exercici de la seva funció i un gran poder sobre la institució. Sovint es diu que els centres acaben esdevenint allò que el professorat vol que siguin i que construeix amb el seu treball, la qual cosa no és del tot certa perquè els centres estan fortament condicionats pels requeriments de les diferents titularitats, pel cos normatiu —extens i sovint de difícil compliment—, pels continguts prescrits per la normativa curricular —que exerceix pressió sobre els docents i té repercussions en la metodologia i en les estratègies didàctiques a l'aula— i per les avaluacions del centre i del professorat, que cada vegada són més nombroses i condicionen comportaments i ensenyaments.

L'exercici de la professió docent es fa en el centre d'ensenyament. La tasca docent té una dimensió personal —allò que cada professor fa— i col·lectiva —allò que fa amb els altres. Tant l'una com l'altra es desenvolupen, primordialment, en el centre docent. En conseqüència, el centre hauria de ser el nucli de la renovació pedagògica, de la formació permanent i del sistema d'avaluació. Tanmateix, part del professorat acostuma a aïllar-se a la seva aula i no sol potenciar un treball de col·laboració que dugui a modificacions de la praxis educativa. No sempre aflora amb prou força un projecte educatiu de centre que integri en el seu contingut i de manera consensuada, els valors a potenciar i el treball transversal per portar-los a la pràctica.

Apareix aquí un llarg camí per recórrer, per tal d'incrementar el desenvolupament professional i la cultura docent en el centre i del centre, que no ha d'excloure la cons-

truació de cultures compartides —si més no en part—, entre diferents centres a partir del treball conjunt en projectes comuns.

Estabilitat docent

L'estabilitat laboral és bona per al professorat i per als centres docents. Aquesta estabilitat laboral hauria d'estar garantida —i de fet ho està en les actuals circumstàncies—, d'acord amb les previsions legals, per a l'acreditació com a professor. També ho està pels pactes sindicals i per la necessitat de professorat per atendre la demanda de formació.

Igualment, l'estabilitat no és un valor absolut en ella mateixa. En analitzar la dicotomia estabilitat-mobilitat cal contextualitzar la realitat i, en funció d'aquesta, assumir allò més adient, que a voltes pot ser l'estabilitat i a voltes, el canvi. Molta estabilitat podria dificultar —i de fet en algunes ocasions ho fa— els processos de millora i innovació; i molta mobilitat desafavoreix la integració i identificació amb el centre, així com els projectes a mitjà termini.

La polivalència del professorat ajudaria a afavorir tant l'estabilitat com la mobilitat. La formació continuada hauria de permetre acreditar altres competències diferents a l'especialitat pròpia i crear nous perfils de professionals polivalents. Al mateix temps, el sistema d'assignació de llocs de treball hauria de facilitar el trànsit entre especialistes per afavorir la mobilitat, i permetre'ls també participar en projectes que involucrin altres centres. La capacitat d'adaptació i de polivalència del professorat és garantia d'estabilitat, alhora que permetria plantilles de centres docents més riques.

Les necessitats del sistema educatiu i dels centres docents també han de ser degudament ateses, la qual cosa ha de poder suposar, en un moment donat i en un centre docent determinat, la pèrdua d'estabilitat, i la necessitat de mobilitat territorial, quan no es satisfacin suficientment els objectius dels centres docents o no es puguin desenvolupar les funcions encomanades, més que no pas quan un determinat temps d'ocupació del lloc de treball hagi transcorregut, tal i com es va arribar a suggerir. L'estabilitat té com a contrapartida necessària la competència docent, la creació de valor i la feina ben feta, com passa en tots els camps professionals.

Convindria estudiar si els llocs de treball en centres de recursos, serveis educatius, Inspecció educativa, llocs en l'Administració educativa i altres, no haurien de ser ocupats temporalment. Es consideraria prudent un primer període de quatre a sis anys seguit d'un segon i darrer període de la mateixa durada, per tal de permetre canvis i innovacions en les escoles i en els serveis esmentats. Això no exclouria la possibilitat que alguns dels llocs poguessin ser ocupats indefinidament, per estrictes necessitats de servei per persones, amb experiència acreditada, avaluades amb rigor.

Com a conclusió, l'estabilitat és un valor a preservar i a enfortir on i quan no estigui prou garantida. Forma part —com ho és la retribució suficient— del nucli de condicions essencials que permeten fer la feina ben feta i que han de fer-se compatibles amb les necessitats del servei i amb la imprescindible adaptabilitat del professorat a les noves exigències de la docència, que poden abastar diferents temps, llocs de treball i retribucions. La compatibilitat esmentada abans i l'adaptabilitat seran possibles si es garanteixen criteris d'objectivitat i transparència en la presa de decisions per part dels òrgans de govern legítims, responsables i avaluats, tot respectant absolutament el nucli essencial dels drets dels docents. En qualsevol cas, els mecanismes d'adaptabilitat que s'implantessin haurien de satisfer, ensems, les garanties raonables d'estabilitat dels docents i les necessitats del sistema educatiu.

DEDICACIÓ A LA DOCÈNCIA

Calendari escolar i jornada de treball

S'analitza el calendari escolar, el temps no lectiu i la percepció que, en general, es té de la dedicació dels professors.

CALENDARI ESCOLAR

La tasca docent en els centres d'ensenyament es desenvolupa d'acord amb el calendari escolar que estableix de l'ordre de cent setanta-cinc dies anuals de classe, entre

els mesos de setembre i juny, llevat dels períodes considerats com a no lectius en el calendari escolar.

Aquests períodes no lectius no són, necessàriament, festius per al docent. Certament, poden arribar a ser-ho, ja que no hi ha establerts mecanismes formals de control de la tasca feta o no feta en aquests períodes de temps. Tot i així, indirectament, es pot arribar a apreciar l'aprofitament del temps de no presència a l'escola, a través dels resultats docents.

En els diversos centres, les situacions poden ser també diferents. N'hi ha que per indicació de la titularitat, per convenciment dels membres del claustre o per impuls de la direcció, estableixen processos de formació preceptius, o gairebé, en els períodes sense activitat lectiva. Tampoc no són escassos, ans al contrari, els exemples de docents que els aprofiten per a l'autoformació i per a la preparació del curs següent.

L'ACREDITACIÓ DE LA TASCA DOCENT EN EL TEMPS NO LECTIU

No hi ha —llevat d'alguna excepció, gens o poc coneguda— procediments per acreditar l'aprofitament dels períodes de temps fora del centre, i de la formació informal o la que es fa en circuits no controlats, regulats o finançats per les administracions educatives.

De la mateixa manera, tampoc no hi ha procediments per contrastar la qualitat d'aquesta formació i la seva aplicació en la tasca educativa. I és imprescindible disposar d'eines d'avaluació perquè, en més d'un cas, la formació es fa amb l'objectiu que sigui considerada un mèrit computable en la carrera docent o en la provisió de llocs.

No és aquest un estil de formació desitjable ni comparable al d'altres professions. Afortunadament, els professors i professores pensen cada cop més que cal posar-se al dia, no per acumular mèrits a través la formació, sinó per continuar fent la feina en condicions i per compartir amb altres professionals docents experiències reeixides i aprenentatges valuosos.

No es pot deixar de reconèixer la dificultat de discernir què és i què no és aprofitament dels períodes de no presència a l'escola. Moltes activitats aparentment allunyades del que pot ser considerat formatiu, poden aportar valor a la tasca docent i de fet n'aporten.

Sempre hi haurà l'àmbit incredible, la qual cosa no evita, ni excusa, de disposar de formes de control i contrastació, per parcials que puguin ser, en relació a les activitats que els professors fan, o no, dins els períodes sense presència a l'escola. Precisament perquè hi ha una part significativa del professorat que els aprofita intensament, és encara més imprescindible tenir-ne coneixement i valorar-los en termes d'incentivació de la funció i de la carrera docent.

EL TEMPS DOCENT I EL TEMPS ESCOLAR

En tot cas, seria molt recomanable fer els possibles per acabar amb la percepció comunament acceptada —per més indeguda que pugui ser— que els docents disposen, pel cap baix, de tres mesos de vacances.

Així doncs, cal dissociar el temps de treball dels docents del temps de treball dels alumnes, així com, davant la regulació del calendari escolar, distingir ambdós temps, i declarar i entendre com a treball efectiu dels docents tot el període no vacacional, definit de manera semblant al de la resta de ciutadania que treballa per compte d'altri. I més quan el personal docent dels centres públics i concertats és retribuït a càrrec de l'erari públic i exerceix una tasca essencial per a la resta de conciutadans.

EL CALENDARI ESCOLAR

La tasca docent s'ha de fer, normalment, en el centre d'ensenyament al llarg de l'any, de setembre a setembre, excepte el període de vacances. Aquesta ha de ser la regla general —ben administrada pels centres—, perquè no tot el treball efectiu s'ha de desenvolupar en el centre de treball necessàriament, ni seria tal vegada prou bo que així fos. El que es postula és un canvi de perspectiva.

Les titularitats i les direccions dels centres docents han de tenir la certesa que el temps de treball es duu a terme, i que el servei educatiu i la institució escolar n'obtenen beneficis, per immaterials que siguin. En aquest sentit, la institució escolar se n'ha de responsabilitzar davant dels poders públics, que són l'origen del seu finançament.

Les activitats que permetin acreditar la feina feta en benefici del centre docent, per encàrrec d'aquest o amb la seva conformitat, poden i han de ser definides amb flexibilitat i amplitud, precisament perquè les fonts de millora de la qualitat educativa són múltiples i difícilment reduïdes a llistes completes, relacionades en més o menys grau a tasques docents o “paradocents”.

Les formes d'acreditació de la feina feta han de ser igualment múltiples. Si es definissin les activitats i els procediments d'acreditació de manera restrictiva, el risc d'incompliment augmentaria proporcionalment al grau de restrictivitat, tot fent inviable el canvi de perspectiva preconitzat.

La jornada docent

La jornada i horari de treball del docents estan regulats formalment. La jornada és l'ordinària de tots els treballadors, a temps total o parcial, ja siguin docents o contractats laborals. Normalment, es parla d'una jornada de trenta-set hores i mitja a la setmana.

Les mateixes reflexions sobre el calendari del docent al llarg de l'any són d'aplicació a l'horari laboral. Aquí el canvi de perspectiva suposa entendre que l'horari es desenvolupa —normalment— en el centre d'ensenyament, essent possible i justificable —de manera raonable— que una part d'aquest temps no es faci efectivament en el centre docent, amb coneixement de la titularitat o de la direcció del centre. El docent, per exemple, pot haver d'atendre obligacions més enllà del temps i de l'espai escolars, pot haver de fer sortides a biblioteques i centres de recursos, pot haver d'assistir a activitats de formació o perfeccionament professional, esmerçant temps augmentant el seus coneixements en institucions de formació.

En el decurs dels debats, la modificació de fet del temps de permanència en els centres docents es va proposar amb certa freqüència. En el darrer dels debats, algú va plantejar que una jornada de trenta-set hores i mitja de presència en els centres docents hauria de ser desestimada per “utòpica”, afegint seguidament que es podria plantejar que els docents hi romanguessin trenta hores setmanals. Un altre plantejament va ser que el compliment de les trenta-set hores i mitja setmanals —que no es nega— s’hauria de garantir a partir de la rendició de comptes i no de la permanència en el centre.

En qualsevol cas, cal subratllar que la professió docent té unes exigències que escapen de jornades i horaris acotats i mesurats absolutament, i que la professió no es pot sotmetre a relacions de treball clàssiques pròpies d’una ocupació en una societat industrial, en un entorn de treball rígid i preestablert. No es pot oblidar que és una professió típica de la societat del coneixement.

Sigui com sigui, les obligacions pròpies de la docència han de quedar garantides, aspecte que ha de suposar més disponibilitat presencial en els centres d’ensenyament de manera ineludible, amb les degudes condicions materials i d’entorn de treball que permetessin al professorat fer les seves tasques amb eficàcia i millor valoració de la feina feta. Trenta hores setmanals semblen prou raonables i possibles.

La gestió del canvi: jornades a temps parcial

Implícitament, les condicions de treball de molts docents quedaran modificades d’ampliar-se el temps de presència en els centres d’ensenyament, amb les cauteles tot just expressades. La preeminència de l’horari lectiu i de l’anomenat de permanència obligada per sobre de l’horari laboral, ha conduït amb facilitat a no valorar suficientment la resta del temps retribuït i a no ser prou curosos en l’exigència del seu compliment. El canvi de perspectiva, si bé no afegeix més temps de treball, sí que en canvia la percepció de dedicació als centres docents de professors i gestors dels centres.

Un canvi sobtat en la forma de desenvolupar la docència en aplicació d’un règim de permanència en els centres docents més exigent, seria senzillament d’impossible

assumpció per a cert professorat, amb greus disfuncions en el servei educatiu i en la vida professional i familiar.

El canvi en la forma d'entendre la jornada i l'horari laboral, i la dissociació entre temps escolar d'alumnes i professors, requereix, per tant, un procés de transició amb els acords convenients —si no imprescindibles—, dels titulars dels centres amb el professorat i els seus representants, i amb el suport del Govern de la Generalitat per les evidents repercussions en la prestació del servei i eventualment en les condicions retributives.

Així mateix —a banda d'haver de plantejar un procés i un temps de transició—, caldrà donar als docents la possibilitat de modificar la seva jornada laboral i acollir-se a règims de treball menys intensius o que suposin menys obligació de romandre en el centre docent la totalitat de la jornada que s'estableixi amb caràcter general. Per tant, es farà imprescindible considerar jornades a temps parcial tot establint, però, amb claredat, aquelles obligacions essencials de coordinació i d'assistència i participació, en activitats que no són de docència directa.

La flexibilitat horària s'ha de plantejar, en primer lloc, per atendre millor els interessos i necessitats de l'escola i del servei a desenvolupar. No ha de ser només, ni primordialment, el resultat d'una més alta exigència en la dedicació docent.

Ampliar la flexibilitat en l'exercici de la professió i el ventall de dedicacions en els centres docents i facilitar que el professorat pugui optar entre les possibles, té algunes limitacions que han d'ésser assenyalades. La primera és garantir la prestació del servei i la segona, la seva qualitat.

Caldrà sempre que un gruix suficient de docents garanteixi l'estabilitat i continuïtat del centre, la coordinació entre docents, la cohesió dels equips docents, l'atenció a les necessitats de l'alumnat i també de referents imprescindibles, especialment en les primeres etapes d'educació. En definitiva, la flexibilitat està al servei de la qualitat de la feina que es fa en els centres docents, i està orientada a facilitar la consecució plena del seu projecte educatiu.

LA SATISFACCIÓ I ELS INCENTIUS EN L'EXERCICI DE LA DOCÈNCIA

Una de les constants en el decurs del Seminari —que és també una de les principals premisses que informen els objectius a assolir— va ser la conveniència de propiciar la satisfacció dels docents, des del convenciment que pot contribuir a la millora de l'educació.

En aquests moments, el *burnout* o síndrome de desgast professional i altres patologies físiques i psicològiques incideixen sovint en el professorat. Això no obstant, tot i que la retòrica emprada per una part del col·lectiu docent es concreta en un llenguatge a voltes alarmista i interessat, de la qual els mitjans se'n fan ressò, no són inhabituals percepcions de satisfacció en la feina dels docents.

Està comunament acceptat que els i les docents estan prou satisfets amb el seu horari i calendari escolars; amb les condicions de gaudir de llicències, excedències i permisos de tota mena; amb l'estabilitat laboral, llevat que siguin interins o disposin de contracte temporal; amb la col·laboració amb altres docents; amb el grau d'autonomia de què disposen; amb la seva pràctica docent a l'aula; i amb les condicions salarials, laborals i de la valoració que de la seva feina reben per part de l'alumnat i de les seves famílies, més del primer que de les segones, val a dir.

Per contra, no sembla que estiguin satisfets amb les possibilitats de promoció professional i de progressió salarial, ni amb les possibilitats de recerca i innovació docents i tampoc amb la situació de la professió com a espai de desenvolupament professional. Una veritable carrera professional segueix estant lluny de les expectatives del professorat, malgrat les possibilitats de promoció personal i professional que comportaria.

Tampoc no els satisfan —element preocupant i que pot explicar la retòrica del desencís—, el funcionament de l'educació a Catalunya ni tampoc les expectatives de futur. Els docents tenen poca esperança que millori la pràctica docent, les condicions salarials i laborals, i la valoració que rebran del seu alumnat i de les famílies.

A més, el professorat se sent poc valorat socialment. No creu exercir una professió socialment prestigiada ni veu expectatives clares que aquesta percepció millori. Des

del punt de vista sociològic, la professió de mestre o professor es considera de segon ordre. Les famílies i la ciutadania fan al·lusió a les nombroses vacances i al reduït horari docent, de manera que consideren aquesta professió privilegiada en relació amb altres. Al seu torn, el professorat es compara negativament amb altres professions que consideren de més prestigi, com ara metges o professorat universitari.

Sigui com sigui, si la retòrica dominant fos de desencís —i en part ho és— tal i com s'aprecia en el discurs imperant, ¿quins valors podrien transmetre l'escola i els professionals llevat de valors derrotistes? La pregunta és del tot pertinent.

La satisfacció docent i el convenciment d'exercir una professió socialment valorada són imprescindibles precisament perquè de valors es tracta i comença a ser urgent plantejar alternatives que millorin les expectatives dels docents —aspecte gens fàcil—, i que facin créixer el prestigi i la valoració del professorat amb més complicitat dels agents socials, i més comunicació pública de les bones pràctiques professionals.

Per tant, des de qualsevol òptica —incloent-hi la sindical—, seria ben acceptable assenyalar que la millora del paper del professorat no passaria, o com a mínim no exclusivament, per millores en les condicions de treball, sinó per trobar altres incentius que aportessin més satisfacció i expectatives de futur, segurament prestant més atenció als aspectes lligats a les necessitats personals i professionals dels docents, i que suposessin una millora del sistema educatiu. No són pocs els professors i professores que preferirien, abans, millorar les condicions en què exerceixen la seva feina que no pas les condicions laborals, la qual cosa és congruent amb el que els és i el que no els és satisfactori en la seva tasca.

La retribució no és el factor determinant de la satisfacció docent. Hi ha altres aspectes que ajuden a tenir-ne un grau més elevat, com ara l'autoestima, el reconeixement social i dels companys i companyes de feina, la integració en una cultura de centre engrescadora, la col·laboració en un projecte educatiu comú, la valoració de la seva feina per l'alumnat i les seves famílies, i la millora dels resultats escolars.

Es creu que el centre ha de ser una referència en la incentivació del docent. Si el centre millora i se n'aprecien els efectes, el docent també se sent impel·lit o predisposat

a millorar. I també, un dels millors incentius per al professorat és prestar serveis en centres que funcionin i on es treballi seriosament. Les bones condicions en els centres i un bon ambient incentiven els docents.

També té capacitat d'incentivar el docent, saber que és apreciat per la comunitat educativa immediata i les institucions territorials més properes, de qui ha de rebre suport i ajut, així com saber que el seu treball contribueix a la qualitat de vida i a l'ampliació de les expectatives de futur de la societat on el desenvolupa.

Permetre dedicacions parcials, facilitar les entrades i sortides de la professió, promoure que els docents puguin fer tasques de formació d'altres docents i d'investigadors en el món de l'educació i permetre l'ocupació temporal de llocs en l'Administració educativa o en la Inspecció —com en l'apartat anterior s'ha esmentat—, s'apunten com a mesures que poden incentivar els docents i també atreure noves persones a la professió.

Entre les tasques de formació, es considera imprescindible per afavorir la formació de la cultura docent, la tutorització de l'alumnat en formació per a la docència i del professorat novell; i és per això que es pensa que qui se n'ocupés mereixeria el reconeixement econòmic i en mèrits docents.

També la retribució contribueix a la satisfacció docent. Una retribució que no pot ser igual per a feines desiguals, pels que tenen bones pràctiques i pels que no, pels que exerceixen en entorns amb fortes dificultats i pels que no hi exerceixen, pels que es formen, experimenten i innoven, i pels que segueixen els camins de sempre, pels que tenen una avaluació positiva i pels que no la tenen, pels que treballen més i pels que no tant, pels que assumeixen més responsabilitats i pels que no n'assumeixen mai cap, pels que completen altres titulacions (màster, doctorat i altres) i pels que ja els està bé quedar-se amb la que accediren a la docència, pels que compleixen amb les seves obligacions i pels que les incompleixen freqüentment, pels que tenen més experiència i pels que en tenen menys o pels que contribueixen a la formació de professorat novell i als que se n'estan.

En aquest context, és del tot urgent la construcció d'un sistema de carrera docent amb les característiques següents: avaluada, incentivadora de bones pràctiques, que distin-

geixi entre docents en relació a la retribució i en funció de les circumstàncies abans esmentades, que abasti la totalitat de la vida professional —no com en l'actualitat, que s'estroneja als trenta anys de servei—, i que no suposi necessàriament ni canvi de destinació, ni de funcions, ni la sortida dels centres i que comporti el reconeixement professional del docent.

L'AVALUACIÓ DOCENT

La posta en valor de l'avaluació

No és gens fàcil avançar en l'avaluació de l'exercici de la professió docent, en un context i tradició de no avaluació i d'igualtat retributiva per definició: a igualtat d'estatus, dedicació i antiguitat, idèntic sou; amb independència de la qualificació de la tasca feta.

No obstant, darrerament hi ha un corrent profund,³ evidenciat a bastament en el decurs de totes les sessions del Seminari, que posa èmfasi en la necessitat de l'avaluació en el sistema educatiu —i singularment del professorat—, més enllà d'anteriors pronunciaments retòrics. En paraules del professor Fernández Enguita: “(...) si bé el professor compta, també haurà de donar comptes”.

L'avaluació es veu com una exigència de l'autonomia dels centres docents i del professorat. N'és la contrapartida necessària. Actualment ja s'apliquen avaluacions formals sobre els centres i sobre el professorat, però són avaluacions amb escassa incidència. Al mateix temps, en les societats locals i en les comunitats educatives, es produeix de manera constant una avaluació informal sobre els centres docents, i no sempre sobre bases fiables ni criteris objectius. També en els centres es dona

3. Com a exemple, l'Estatut bàsic de l'empleat públic, d'aplicació al personal docent funcionari, disposa que l'avaluació s'ha de fer necessàriament, que s'ha de valorar la conducta professional i l'assoliment de resultats, que s'han de respectar els criteris de transparència, objectivitat, imparcialitat i no discriminació, i que els seus efectes han d'abastar àmbits essencials en la vida professional del docent. També la Llei Orgànica d'Educació (LOE) dóna valor a l'avaluació en vincular-la a la millora de la qualitat educativa i del treball dels professors.

aquesta avaluació informal, que abasta el seu professorat, i que es transmet per vies gens formalitzades.

L'avaluació formal és necessària per valorar el professional i per a l'obtenció de resultats. La seva omisió aboca a una manca o, si més no, a una dilució de responsabilitats. L'avaluació ha de suposar incentivació o discriminació negativa amb les degudes conseqüències. És més desitjable avaluar —encara que es faci amb alguna insuficiència—, que no pas no avaluar. Pausadament i progressivament s'anirà creant cultura valorativa i millorant-ne els instruments i procediments.

L'avaluació no s'ha de limitar a l'avaluació del professorat. També han de ser avaluats els centres docents i el sistema en el seu conjunt i en les diferents parts que el componen. En aquest document, però, es reflexiona bàsicament en l'avaluació docent.

Finalitats de l'avaluació docent

L'avaluació ha de satisfer les necessitats i les expectatives de la ciutadania, la qual ha de tenir el convenciment que es coneix l'estat de l'educació i es posen els mitjans per a la seva millora.

L'avaluació del docent ha de servir, primerament, per reconèixer i manifestar la competència del professorat i, en segon lloc, per identificar les necessitats de formació i qualsevol altra que, un cop resolta, millori la seva tasca i la seva satisfacció en l'exercici de la professió.

També ha de servir perquè l'Administració educativa, les diferents titularitats i els òrgans de govern dels centres tinguin informació suficient per adoptar decisions que contribueixin a la millora contínua dels processos docents que es desenvolupen en els centres.

Així, com qualsevol sistema d'avaluació, ha de tenir el vessant adreçat a la millora de les pràctiques docents, i el vessant adreçat a adoptar decisions generals i particulars

per tal d'assegurar l'èxit del sistema educatiu, i de cadascun dels seus components, essencialment dels centres d'ensenyament, ja que en constitueixen el cor.

L'avaluació, que ha de ser integral i integrada, ha de valorar tant l'exercici de la professió com els resultats que se n'obtenen. La tasca docent té una dimensió individual —el professor i els seus alumnes— i una dimensió col·lectiva —el professor en el si d'equips docents. Conseqüentment, l'avaluació de la conducta professional ha de contemplar els dos vessants.

Avaluació de la conducta professional

LA DIMENSÍO INDIVIDUAL

Una primera qüestió és discernir què cal entendre per conducta professional del docent, i quin ha de ser l'objecte d'avaluació. En termes generals, una conducta professional serà aquella que s'ajusta a la dignitat de la seva funció; que s'exerceix amb responsabilitat; que fa ús dels coneixements tècnics de la professió docent; que reflexiona sobre la pròpia pràctica; que té en compte la dimensió col·lectiva de la seva tasca; que procura per la seva formació; que s'adreça a satisfer els objectius de l'educació, atenent les responsabilitats que li han estat adjudicades, el context en què exerceix la seva funció i el projecte educatiu del centre, i que procura també l'aprenentatge i la formació dels seus alumnes.

La segona qüestió és saber qui pot avaluar la conducta professional. Només poden valorar-la aquells que la coneixen. I la coneixen els òrgans de govern dels centres docents, els membres d'un mateix equip docent i els membres de l'àrea de coneixements on és adscrit el docent. També la coneixen els alumnes corresponents i el propi professor i professora. Totes aquestes fonts de coneixement han d'ésser, o poden ésser, emprades en l'avaluació individual.

LA DIMENSÍO COL·LECTIVA

El treball docent té una dimensió col·lectiva. El professorat treballa en el marc d'equips docents, de cicle o d'etapa i dins del departament o en agrupacions per àrees de co-

neixement o especialitats docents. L'avaluació del funcionament de les instàncies abans esmentades, que ha de ser efectuada pels òrgans de govern dels centres docents, ha de tenir repercussió en l'avaluació dels docents que les conformen. Si no és així, la dimensió col·lectiva de l'educació perdrà força i importància. L'avaluació ha de tenir en compte elements objectius, com ara els plans de treball d'aquelles instàncies i el seu compliment.

Igualment, l'avaluació del centre docent ha de tenir efectes en l'avaluació dels seus professionals, de tots ells i dels seus òrgans de govern, que també han de ser avaluats, perquè és el centre en el seu conjunt el responsable de la formació del seu alumnat.

Avaluació dels resultats

L'assoliment de resultats ha de ser també valorat. És prou sabut que els resultats depenen del context en què s'exerceix la tasca docent. Totes les avaluacions coincideixen en el fet que les circumstàncies personals i socials influeixen en els resultats acadèmics de l'alumnat i de les institucions docents que l'acullen. També se sap que no els predeeterminen absolutament. Centres i equips docents diferents obtenen resultats diferents en contextos similars. L'exercici de la funció docent i el paper dels centres no és irrelevant, ans al contrari. La mesura de resultats ha de ser, en qualsevol cas, bàsicament incremental, tot mesurant el progrés assolit i el valor afegit.

Explicació de l'avaluació

L'avaluació s'adreça a la millora, i no hi ha millora possible sense la participació activa i convençuda del professorat i dels centres. S'avalua amb i per als centres i el professorat, per millorar-ne les pràctiques i per detectar-ne les necessitats educatives que han de ser ateses necessàriament, i no condueix a res anar contra ell o contra els centres.

Per tant, la primera tasca ha de ser fer participis els centres docents i professors de tot el que es vulgui desenvolupar en aquest àmbit, tot permetent i incentivant la seva

participació decisiva en la definició d'objectius, instruments, procediments, anàlisi de resultats i conseqüències.

L'objectiu de les propostes fetes en els apartats anteriors no és altre que garantir el correcte exercici de la funció docent en benefici de l'alumnat i la protecció dels seus drets, especialment, el de tenir una educació de qualitat. La protecció dels drets dels alumnes no exclou, ans al contrari, exigeix, la del professorat. Això implica, en relació amb les qüestions anteriors, plenes garanties de claredat i coneixement previ d'allò que constituirà l'objecte de l'avaluació, així com els criteris i procediments a emprar, les garanties d'imparcialitat, l'absència d'arbitrarietat, l'audiència de l'interessat i la motivació.

Conseqüències de l'avaluació

Les primeres han de ser necessàriament la determinació de les mesures que, si fos el cas, s'han d'implementar per millorar la praxi educativa de manera individual, per a cada professor i professora, o col·lectivament, dirigint-ho als diferents equips docents i centres. En segon ordre de prioritat, cal posar en marxa els ajuts que siguin adients perquè les mesures siguin efectives i, seguidament, aplicar els incentius vinculats al que en resulti i que hauran estat prèviament fixats pels diferents objectes de l'avaluació.

Els efectes en el professorat han d'abastar, com a mínim, els àmbits de la carrera professional, la provisió de llocs, la percepció de retribucions complementàries i la formació.

Abans s'ha evidenciat que el professorat —o si més no una part—, segons el discurs dominant, es troba desmoralitzat o desencisat, li falten incentius, i no té el prestigi social que li hauria de ser reconegut.

Les propostes que es fan per impulsar una veritable avaluació docent han de contribuir a eliminar alguns dels motius que justifiquen aquesta percepció, tot augmentant així la satisfacció dels bons docents, que són la immensa i qualificada majoria. Ja no seria

tan fàcil dissimular pràctiques inadequades d'alguns professors i professores —ben escassos—, ni tampoc emparar-se en defenses corporatives de la professió docent. Per altra banda, una professió avaluada que dóna compte dels seus resultats fa créixer el seu prestigi social.

A partir de diverses mesures com les propugnades i d'altres, es podria intentar capgirar l'incipient deteriorament de l'organització en els centres docents, evidenciat en la fugida de l'exercici de responsabilitats en la gestió. En aquest sentit, és pertinent preguntar-se quants interins o professorat destinat a altres centres, o sense destinació definitiva, exerceixen avui com a càrrecs de direcció en centres docents. Tenint en compte, a més, la manca de compromís de molts docents a fer activitats que vagin més enllà de les estrictament lectives o a exercir càrrecs de coordinació i, fins i tot, de tutories dificultoses.

LA GESTIÓ DEL PROFESSORAT: MODEL DE CARRERA DOCENT O MODEL CENTRAT EN LLOC DE TREBALL

El professor Fernández-Enguita en el seu estudi analitza els avantatges i els inconvenients dels dos models habituals en la gestió del professorat: el basat en la carrera i el basat en el lloc de treball. El primer tendeix a assegurar professorat en nombre suficient sense garantir necessàriament l'adequació del professor al lloc de treball, mentre que el segon tendeix a garantir l'adequació al lloc, però no un nombre suficient de professorat, ja que no garanteix estabilitat a llarg termini ni seguretat en la feina, i no ho compensa prou a través de la retribució. Caldria buscar un sistema que participés dels avantatges d'ambdós models.

En el servei públic de l'educació coincideixen els dos models. L'emprat a Catalunya en els centres públics és l'heretat del sistema espanyol, fonamentat en la carrera docent, molt plana, fortament condicionat per la legislació bàsica, en què el titular —la mateixa Administració educativa en la immensa majoria de casos— no és proper als centres d'ensenyament quant a la seva gestió i administració i a la del seu professorat, per la impossibilitat material que provoca el gran volum de centres i professors. En els centres

concertats, amb una titularitat propera al centre docent, prima el model vinculat al lloc de treball: cada centre contracta, acomiada i retribueix el seu professorat, encara que el pagament el fa, pel professorat inclòs en el pagament delegat, l'Administració en nom i per delegació del titular.

Al llarg dels debats, s'apunta com a possible i desitjable un model de gestió pública a Catalunya en què l'accés a la docència es gestionés centralment i la provisió dels llocs de treball dels centres docents es fes més territorialment, amb flexibilitat, tendint a garantir l'adequació de la persona a la plaça i a la funció a desenvolupar, prenent en consideració els projectes de centre amb garantia de compliment dels principis d'igualtat, mèrit, capacitat i publicitat.

En qualsevol cas, els interessats a accedir a la docència en centres públics i en els concertats han de tenir la certesa que el procediment és transparent, se segueix amb rigor i que la instància que decidirà és fiable. Convindria valorar si algun grau de separació de la instància decisòria de les diferents titularitats, podria ser possible i eficaç.

En el cas dels centres públics, el bon funcionament del model requeriria probablement d'autoritats públiques educatives de nivell territorial, com ara consorcis entre administracions o fórmules que permetessin també la presència de la societat civil en la gestió territorial de centres docents.

El principi de subsidiarietat ha de ser aplicat i els centres han de poder gestionar tot allò que sigui possible en matèria de professorat i personal. L'ensenyament-aprenentatge té lloc en els centres docents —l'ens nuclear en el sistema educatiu—, que han de ser i fer-se plenament responsables de la formació del seu alumnat, per la qual cosa han de tenir competències amples sobre els docents que hi presten o hi han de prestar serveis.

Així mateix, més d'un cop es planteja la possibilitat que persones jurídicament privades, amb projectes educatius de vocació pública de llarg abast, puguin gestionar centres docents construïts i sostinguts per iniciativa pública. De bon grat i per tal d'enfortir l'oferta pública, es permetria que personalitats educatives de gran prestigi administres-

sin centres de vocació pública que, jurídicament privats, fossin impulsats i finançats plenament per recursos públics, sempre que s'evidenciessin clarament una ordenació i gestió del personal més eficaces i quedessin ben garantides la solvència dels gestors i la del projecte educatiu, a través de l'avaluació i el rendiment de comptes.

No s'ha de confondre, però, aquesta via amb l'emprada, en molts casos, en la gestió de llars d'infants públiques municipals per persones privades. Aquesta no hauria d'ésser estesa sense identificar bé els gestors, avaluar en quina mesura s'ha millorat la provisió del servei públic i la gestió respecte de la feta directament per l'autoritat pública, i conèixer si s'ha aconseguit una millor ordenació dels efectius personals i si aquests poden treballar amb més satisfacció.

Així mateix, cal promoure i incentivar que iniciatives de persones privades amb projectes educatius de vocació pública, enforteixin aquest caràcter, disposin del màxim suport per part dels poders públics i, arribat el cas, puguin configurar una organització pròpia que els estructurari.

CAP A UN NOU MODEL EDUCATIU A CATALUNYA

En el decurs dels debats es va evidenciar la conveniència de redefinir el model del sistema educatiu català, a través de la nova Llei catalana d'educació, per fer front als reptes de futur de la societat i de l'educació catalanes. La legislació pròpia ha de fer possible modificar sensiblement els sistemes de gestió dels centres públics i de la seva direcció, en els de gestió de professorat, en els àmbits de formació inicial i continuada, accés, provisió de llocs, dedicació, avaluació i carrera docent, molt especialment en els centres públics —encara que no exclusivament—, per tal de construir un veritable Servei Públic d'Educació.

Avui, les solucions ja no passen exclusivament per atorgar més recursos ni més professorat sense canviar res més. La lògica quantitativa ha de deixar pas a una nova lògica: la que es fonamenta en la responsabilitat avaluada dels agents educatius, en les responsabilitats compartides —no diluïdes— entre administracions públiques, i entre

aquestes i la societat civil, la que es basa en experiències reeixides en molts centres docents, la que fomenta i incentiva l'experimentació i la innovació educativa, la que accepta i protegeix l'autonomia dels centres docents i els forneix de capacitats efectives per actuar, i la que creu en la capacitat i responsabilitat dels seus docents, que se saben apreciats per la societat a la qual serveixen.

No és més del mateix, és senzillament diferent. El canvi s'ha de fer amb prudència i amb la voluntat de no trencar res perquè el sistema educatiu és fràgil, amb el reconeixement de la necessitat de buscar i assolir el consens, amb el convenciment que cal un llarg període de transició, amb la coexistència de models diferents, i que no hi ha cap fórmula que garanteixi l'èxit per ella mateixa. Són possibles doncs, moltes formes diferents d'abordar la gestió concreta de centres i professorat.

Tanmateix, s'haurien de tenir presents les dificultats que es presentaran, que no seran poques ni petites, perquè el que es proposa s'ho mereix i perquè hi haurà d'haver la transferència de responsabilitats i competències d'unes instàncies a unes altres, i no sempre les que avui les tenen les cediran de bon grat.

Al mateix temps, el canvi s'ha de fer sabent que no es pot continuar com s'ha fet fins ara, perquè la situació no és acceptable —en massa àmbits—, ni el sistema educatiu produeix els resultats esperats; especialment si es mira cap aquells col·lectius que més n'haurien d'esperar i d'obtenir. El sistema no afavoreix prou ni l'excel·lència ni l'equitat.

El compromís del professorat i dels seus legítims representants, el de tota la comunitat educativa catalana, i el dels poders públics és imprescindible. Els objectius són ambiciosos, però estan a l'alçada dels reptes als quals el sistema educatiu català ha de fer front.

7 Propostes i consideracions finals

Miquel Martínez, Iñaki Echebarria, Ramon Farré i
Ramon Plandiura

INTRODUCCIÓ

Per tal que el sistema educatiu d'un país sigui eficaç, eficient i equitatiu, cal que s'acompleixin una sèrie de condicions. Certament, el sistema educatiu a Catalunya ha avançat però, tot i així, la situació educativa no és prou satisfactòria. És per això que cal assenyalar algunes d'aquestes condicions per tal de prioritzar aquelles accions que permetin avançar amb suficient criteri cap a la construcció d'una política educativa adient a Catalunya.

Entre aquestes condicions en figuren algunes que afecten la formació inicial i permanent del professorat i que sens dubte són cabdals. Una adequada formació del professorat és essencial per assolir la qualitat, però no és suficient. Altres condicions fan referència directament a la forma com el professorat aborda la seva pràctica; altres, al grau de confiança que la societat té en la feina del professorat i en la de l'escola. A més, existeixen condicions que incideixen en la funció docent del professorat, en la seva gestió pròpiament dita i per extensió, en les condicions estructurals i funcionals del sistema. En aquest sentit i a tall d'il·lustrar, segons els resultats de l'estudi sobre el professorat a Catalunya (Pedró, 2008) s'observa que el 65,9% del professorat prefereix que es millorin les condicions de la docència abans que les laborals.

Bona part del professorat mostra una important implicació amb la seva tasca, procurant adaptar-se als canvis que la societat planteja en relació al desenvolupament de

les seves funcions, tant a l'aula i al centre, com amb als seus estudiants i les respectives famílies. No obstant, aquesta implicació no està exempta de dificultats i el docent no sempre pot desenvolupar-la satisfactòriament.

Així, es poden identificar diferents factors que serveixen per afirmar que la feina del professorat, avui, es troba davant d'un canvi o conjunt de canvis que no solament exigeixen l'actualització de continguts i optimització d'habilitats, sinó que també demanen una certa modificació d'actituds i valors en relació a la seva funció professional. Aquests canvis obliguen a centrar la mirada del professorat sobre el que fa, fixant-se no només en el que cal ensenyar sinó centrant també l'atenció en com ho fa, com ho avalua i com garanteix que allò que ensenya és après, fent més competent l'estudiant davant la vida, l'estudi i el treball. És un canvi no menor, que permet afirmar i reconèixer l'existència d'un nou paradigma educatiu i que obliga a repensar l'educació i la feina dels seus professionals: professorat en primer lloc però també la dels altres —avui encara pocs— professionals de l'educació.

Els canvis que es consideren en aquest estudi fan referència als estudiants —que han canviat qualitativament, com les famílies, que també són diferents—; a la necessitat d'entendre l'educació com quelcom que no es pot reduir a l'activitat escolar i que, per tal d'assolir els seus objectius, requereix d'aliances amb la resta d'agents educatius, socials i culturals; a la creixent presència en aules i barris d'infants i adolescents d'origen immigrat, amb sistemes de valors, cultures i llengües diferents de les habituals en el context d'acollida i diverses entre sí, que generen espais de convivència i aprenentatge a les escoles, de composició més heterogènia i diversa que abans; a la integració de les tecnologies de la informació, la comunicació i la documentació en tots els contextos de vida, estudi i treball de la nostra societat; a una nova concepció del treball, també present en el món de l'estudi, que exigeix més aprenentatges en termes de competències i menys formació enciclopèdica, entre d'altres. Aquests factors afecten com a mínim a la formació i a l'exercici del professorat; a la gestió de la funció docent; a l'escola i a les seves relacions i implicació en el territori i comunitat on desenvolupa la seva feina, i també a la necessitat d'integrar una cultura d'avaluació del professorat —però també de tot el sistema— que informi de manera habitual i sistemàtica sobre com s'assoleixen els objectius que la societat avui considera adients.

Tanmateix, el professorat i l'escola han anat abordant aquests canvis, donant-hi respostes prou adequades, tot i que sovint no han rebut el reconeixement explícit ni la valoració social que els correspondria. Destaca el fet que un 67,5% (Pedró, 2008) del professorat considera que la valoració social de la seva professió és insatisfactòria o molt insatisfactòria. No obstant, no és menys cert que el grau de satisfacció que manifesten les famílies, els estudiants en particular, en relació al professorat i a la seva tasca, és notable i sovint excel·lent (Consejería de Educación y Ciencia, 2000). Per altra banda, la percepció del professorat sobre el funcionament general de l'ensenyament obligatori, mostra un estat de desànim en el conjunt del mateix professorat, ja que un 59,4% (Pedró, 2008) el considera insatisfactori o molt insatisfactori. En definitiva, el mateix professorat no sempre és prou conscient de la seva contribució en abordar els nous reptes socials que afecten a l'escola i a la seva tasca, i la societat no té una percepció prou ajustada en relació a la seva important contribució. Per exemple, els canvis derivats de l'actual heterogeneïtat de procedències de la població escolar —s'ha passat d'1,8% d'alumnat d'origen immigrant (16.620 estudiants) durant el curs 1998-1999, a un 12,5% al curs 2007-2008 (133.000 estudiants) (Departament d'Educació, 2007)—, han fet més complexa la seva feina i, malgrat tot, molt sovint han estat abordats de forma natural.

És així de manera que, tant les condicions internes i pròpies del sistema educatiu com les de l'entorn —per exemple, les valoracions no prou acurades que en algunes ocasions la societat fa sobre l'educació, avaluant-la exclusivament en termes de barems, o considerant l'escola un espai de conflicte i problemes—, fan que una part important dels docents es trobin massa sovint en una situació d'incertesa. Convé avançar cap un sistema educatiu català capaç d'il·lusionar el professorat i la societat, i que impedeixi alhora actituds acomodaticies o contràries al canvis que suposin la millora en la qualitat del sistema i de l'educació. Cal una gestió de la funció docent que no dificulti la tasca —ans al contrari, que la incentivi— dels equips humans de professorat, que volen i poden fer molt més per millorar el sistema educatiu català.

En aquest sentit i en funció del conjunt de reflexions i debats que van anar conformant el Seminari, es formulen les següents propostes i consideracions finals.¹

1. Aquestes propostes i consideracions finals han estat adreçades a tots els membres del Seminari per tal que si ho consideraven oportú formulessin consideracions a títol particular. Les consideracions rebudes figuren al final d'aquest capítol.

SOBRE EL SISTEMA EDUCATIU I L'ESCOLA

Enfortir l'escola i millorar l'equitat

Els centres docents són, en bona mesura, allò que els docents conformen mitjançant el seu treball, el seu compromís, i també amb les seves actituds, valors i il·lusions. Tanmateix, perquè la seva feina sigui profitosa, cal que la millora —imprescindible— de la tasca vagi acompanyada de canvis en altres àmbits: en les polítiques públiques, pel que fa a la coordinació i la corresponsabilitat entre administracions; entre aquestes i la societat; en els diferents entorns educatius; o en la mateixa institució escolar, que s'ha d'enfortir.

És indispensable assumir la premissa que avançar cap un sistema que millori la qualitat educativa no pot dependre únicament de l'administració corresponent. Depèn també de les complicitats i aliances que es puguin generar a la societat, i entre aquesta i les administracions locals, que empenyin amb convicció als poders públics —no únicament a l'Administració educativa— cap a un canvi en la manera de plantejar els objectius de l'educació —no solament de l'escola— i, especialment, en la manera d'assolir-los generant compromís social al seu voltant.

Tot això, amb dos objectius principals: enfortir l'escola i garantir el funcionament d'un Sistema Educatiu Català promotor de més inclusió social i excel·lència educativa. En definitiva, la millora de l'educació, combinant objectius d'excel·lència educativa amb objectius d'equitat i cohesió social. Cal enfortir l'escola —tant la pública com la concertada—, així com garantir de manera integrada i conjunta el seu compromís cap a l'assoliment d'aquests objectius. Aquest enfortiment pot contribuir de manera decisiva a la millora de l'educació que es proposa, ja que l'escola és qui ensenya, forma i educa. Cal crear un entorn que contribueixi, integrant la feina de les instàncies educatives formals i no formals, a l'enfortiment de l'escola i a la millora de l'educació de tots i cadascun dels estudiants.

Per fer viables aquests dos objectius és necessari, en primer lloc, formular propostes en clau de sistema educatiu català i no de sistema escolar de Catalunya i, en segon lloc,

en clau de proximitat al territori. Tot això sense perdre de vista que la transformació que es proposa cal que també es doni a l'escola i en el professorat, entenent l'educació en sentit ampli, no limitant el seu abast a l'educació escolar i promovent aliances, prioritàriament a nivell de territori, entre tots els agents educatius.

Aquestes aliances vers l'educació han de permetre un nou espai on compartir projectes adreçats a aconseguir equitat i inclusió, tot conformant un sistema educatiu integrat al territori dins un projecte de país.

En relació al primer objectiu dels esmentats —enfortir l'escola—, cal modificar aspectes que afecten al professorat i als centres: el sistema d'incorporació i selecció del professorat —sobretot en la provisió de llocs de treball a l'escola pública—; el seu desenvolupament professional, i les condicions i cultura de treball docents a l'escola. En aquest sentit, també és necessari promoure canvis tant en les condicions laborals —específicament en el cas de les escoles concertades— com en la funció pública docent, en el cas de les escoles públiques.

Pel que fa al segon objectiu —compromís amb més equitat i inclusió social—, difícilment es podrà avançar si no és a partir d'un model de proximitat que possibiliti espais de decisió i d'implicació compartida entre escoles públiques, escoles concertades, agents educatius formals i no formals i altres agents socials que afavoreixi una visió integral de l'educació i eviti processos i expressions de segregació en el territori.

Tant un objectiu com l'altre són urgents i per tal d'assolir-los amb la necessària força i il·lusió, cal decisió política i iniciativa per enfocar i trobar consensos amplis, també amb els docents. Cal generar condicions que suposin més benestar en l'exercici professional del professorat, més eficàcia en la gestió dels centres, i més qualitat en els aprenentatges escolars i en l'educació en el seu conjunt; tant l'escolar com més enllà de l'escola, formal i no formal.

En resum, les propostes que segueixen es formulen des del convenciment que només s'avançarà cap un sistema d'educació a Catalunya inclusiu, arrelat al territori i que procuri la millor educació per als seus estudiants, si s'enforteix l'escola, i s'intensifica

i es garanteix el compromís —tant de l'escola pública com de la concertada— de millorar la inclusió social i no la segregació, les condicions de gestió i també l'exercici de la docència i els seus professionals.

Per desenvolupar les propostes s'haurà de saber aprofitar i, en el seu cas, modificar marcs normatius i legals, sumar complicitats i ser proactius en la posada en marxa de polítiques en educació que garanteixin la millora de l'escola —tant la pública com la concertada—, així com la igualtat d'oportunitats educatives escolars i no escolars d'un mateix territori.

El Sistema Educatiu Català

S'entén com a Sistema Educatiu Català el conjunt de recursos educatius que Catalunya hauria de poder mobilitzar en favor de l'escola i l'educació dels seus ciutadans. Conseqüentment, supera l'abast del sistema escolar. Inclou els agents educatius formals i no formals, els escolars i els que actuen més enllà de l'horari lectiu, el conjunt dels serveis educatius i les accions que desenvolupen —també les adreçades a la població en general, com per exemple, els plans d'interculturalitat i de cohesió social o l'educació de persones adultes—, els agrupaments i esplais, les organitzacions esportives, musicals i artístiques en general, i també els agents i serveis diversos de l'àmbit de les biblioteques, museus i cultura. Suposa, a més, considerar les esglésies i les altres institucions i organitzacions que canalitzen el pluralisme moral de la societat i, en general, aprofitar la dimensió educativa d'administracions, empreses, mitjans de comunicació, la resta de la societat civil organitzada, particularment els agents del món del treball, de la sanitat i de la seguretat. Aquest sistema pot promoure espais de trobada al territori on compartir objectius, oportunitats i dificultats, que per la seva naturalesa transversal superen l'abast de la resposta del sistema escolar, però que l'afecten directament així com als seus objectius. Per exemple i en el context d'un territori, una determinada política de mobilitat i transport públic, d'habitatge, de salut o d'equipaments d'acollida i educació més enllà de l'horari lectiu, poden afavorir els objectius d'inclusió social que les escoles es plantegen o dificultar-los seriosament malgrat la seva bona voluntat i eficàcia.

És un sistema on poden participar diferents estructures i organitzacions de l'Administració i la societat, compartint una mateixa funció: l'educativa, al llarg de la vida de la població. En aquest sentit, novament cal insistir en el fet que el referent no és ni l'escola ni l'edat escolar, sinó el conjunt format per l'escola i els altres espais educatius i d'aprenentatge al llarg de la vida. Malgrat tot, si bé l'objectiu central d'aquesta proposta és l'escola i la gestió de la funció docent, és necessari analitzar-les i formular propostes en clau no tan sols escolar sinó educativa, no limitant-les als centres educatius sinó al conjunt d'un territori. Avançar cap aquest sistema implica generar sinèrgies i corresponsabilitats entre el teixit social i diferents departaments de l'Administració i administracions locals, en la constitució per territoris del Sistema Educatiu Català. La seva constitució s'ha de fer mitjançant un procés que es pugui desenvolupar segons les diferents voluntats dels agents de cada territori, i els diferents ritmes en l'assoliment d'objectius compartits pels mateixos agents al voltant de l'educació.

En tot cas, l'Administració educativa conjuntament amb altres departaments del Govern —més enllà de les seves responsabilitats en el funcionament regular del sistema— i amb la col·laboració dels ens locals, hauria de desenvolupar una funció notable de lideratge que afavoreixi identificar quins són els territoris que per la seva especificitat i competència amb la innovació i millora de l'educació, puguin iniciar aquest procés gradual i flexible a Catalunya.

En aquest sentit cal promoure i incentivar la constitució de consells d'educació del territori en aquells supòsits que, d'una manera compartida i mitjançant adhesions voluntàries, així ho vulguin els centres de titularitat pública i concertada, les administracions locals implicades —tot respectant la seva autonomia—, els agents d'educació formal i no formal i la resta d'organitzacions laborals, culturals i cíviques, així com la mateixa Administració educativa. L'extensió d'aquests consells al conjunt de Catalunya significa la consolidació del Sistema Educatiu Català al qual s'està fent referència.

El Consell d'Educació del Territori

S'entén com a Consell d'Educació del Territori, aquella plataforma representativa de les institucions que fan tasques educatives en un determinat territori, no sols escolars, i de

les diferents administracions amb capacitat i competència per racionalitzar, dinamitzar i potenciar els recursos públics i privats que es posen al servei de l'educació.

L'acció de promoció i incentivació a què s'ha fet referència, podrà generar dinàmiques en el si del territori, capaces de generar-hi sentit de comunitat i pertinença, així com confiança que es pugui dotar d'una política educativa integral de qualitat i equitat. És així com als consells d'educació del territori se'ls podrà atribuir significat social, en la mesura que es conformin com a instruments territorials als quals s'adhereixen voluntàriament els diversos agents del territori i en els quals prioritàriament les administracions locals hi exerceixen funcions de lideratge. Són instruments que tenen una dimensió educativa i territorial, i no només escolar, i haurien de conformar-se atenent a la singularitat de cada territori.

En relació a la seva grandària, cal que sigui de mides humanes i flexibles. Així, haurien de combinar criteris d'efectivitat amb criteris relacionats amb sentit de pertinença i afectivitat entre els implicats. No té sentit que siguin zones amb un nombre reduït de centres, per exemple menys de deu, ni amb un nombre molt elevat, per exemple més de quaranta. Es tracta de grandàries que no vulnerin el principi de proximitat —també flexible— ni el sentit de pertinença a quelcom que ha de ser funcional i eficaç i no solament administratiu i estructural. Per exemple, grandàries similars a les d'un barri d'una ciutat gran o d'una ciutat mitjana, o d'un conjunt de pobles propers, i en cap cas d'una grandària superior a una comarca.

Aquests consells haurien de disposar de recursos prioritàriament proveïts pel Govern, per tal d'endegar polítiques pròpies que afavorissin la inclusió social al territori, la millora de la qualitat dels aprenentatges a les escoles i la de l'educació de la zona. A més, els consells haurien d'estar liderats per unes administracions locals implicades, disposant dels recursos i capacitats suficients pel lideratge. Els consells d'educació del territori s'entenen com a instruments de composició adaptable, disposarien d'una mínima estructura i d'un raonable pressupost per desenvolupar les seves funcions, situant-se bàsicament en el terreny de la proposta, de l'impuls i de la coordinació, cosa que conformaria la seva legitimitat.

Les administracions locals implicades haurien de liderar els consells com a un àmbit propi de decisió en el territori, promovent les sinèrgies necessàries a la zona i dirigint-les amb la voluntat de cercar el consens entre els agents implicats, amb els objectius de definir el ventall de competències a compartir. És necessari que els consells assoleixin competències decisòries, per exemple, en els processos de matriculació o l'adjudicació de recursos a projectes d'interès. Per això caldrà un marc legal que així ho estableixi.

Les administracions locals que iniciïn el procés haurien de dirigir el seu desenvolupament i avaluar la viabilitat de la proposta. En funció de l'avaluació d'aquestes iniciatives se n'iniciarien d'altres fins a dotar a Catalunya d'un conjunt de consells d'educació arrelats a cada territori que, contrastada la seva viabilitat i eficàcia a nivell estructural i funcional, trasladesin, entre d'altres, els aprenentatges obtinguts en relació a la composició dels òrgans de coordinació, als mecanismes de funcionament o l'anàlisi del cost i benefici, a altres territoris. És així com serà possible configurar un Sistema Educatiu Català de proximitat, proactiu i promotor de més qualitat i, consegüentment, més inclusió social.

A més de les administracions locals i de l'Administració educativa, podrien formar part del Consell d'Educació de cada territori: representants dels diferents agents educatius formals i no formals; els agents socials, laborals, culturals, de salut i seguretat; els serveis educatius de l'Administració implicats, i els centres educatius públics i concertats. Entre els membres del Consell, s'hauria de comptar amb la presència de professionals d'àmbits no educatius que haguessin estat designats pel seu reconegut prestigi i compromís social i/o coneixement del territori. Alhora, la composició del Consell i la proporcionalitat i pes de cada un dels sectors s'hauria d'ajustar a les característiques i dinàmiques de cada territori, en el si d'un marc legal comú per Catalunya.

Aquest marc legal hauria de contemplar l'atribució de competències a favor del Consell d'Educació de cada territori, en aquelles qüestions que els departaments del Govern puguin tenir en matèries educatives —en especial el d'Educació—, però també els relatius als àmbits de joventut, cultura, família, esports, política lingüística i acció social i ciutadania, entre altres.

No cal dir que aquesta proposta pot comportar determinades dificultats, car les competències es donen a un ens caracteritzat per la participació voluntària de diverses institucions, organitzacions i agents. No obstant, cal esmerçar esforços per tal que uns ens d'aquests tipus puguin desenvolupar per delegació competències de l'Administració. En tot cas els consells d'educació de cada territori han de ser lleugers en estructura i densos funcionalment, i no han d'aspirar a suplir les administracions, sinó formular amb autoritat i raonabilitat propostes per tal d'executar-les o bé vincular amb la seva execució a les mateixes administracions.

Sempre sens perjudici d'allò que pertoca a cada administració com a poder públic, el Consell d'Educació hauria de ser l'encarregat de definir i aprovar el Projecte Educatiu del Territori com a pla marc programàtic i de prioritats; hauria de tenir competències en matèria d'escolarització i processos de preinscripció i matriculació en els centres del territori i en la distribució equilibrada de la població escolar. També en la determinació de recursos suplementaris adreçats a centres docents, com programes i accions educatives, mitjançant contractes-programa o convenis amb centres públics i concertats i/o amb administracions públiques i persones físiques i jurídiques del territori, entre d'altres, els agents educatius formals i no formals. A més, hauria de tenir competències en el seguiment i avaluació d'aquests contractes i convenis, posant especial atenció en tots aquells agents que afavoreixen la inclusió social, com per exemple, els que desenvolupen la seva activitat mes enllà de l'horari lectiu, per tal d'impedir que la doble xarxa d'educació —escolar i no escolar— sigui font de noves formes de segregació social en els territoris. Finalment, també tindria competències en la promoció de l'avaluació interna de l'educació formal i no formal al territori, i de la qualitat dels aprenentatges escolars i de les seves escoles, i sense perjudici de les competències del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Per això, caldria, específicament, que el marc legal establís les competències necessàries per tal que el Consell d'Educació del Territori —per delegació—, pogués signar contractes-programa i/o convenis amb els diferents centres —públics i concertats— i els agents esmentats. Tant és així, que en el cas dels centres del territori podrien disposar, a més del seu pressupost anual o concert, d'un pressupost variable per anys i ajustable en funció dels resultats, que permetés un cert horitzó pressupostari per abordar accions

d'interès per al territori. Aquest pressupost i el contracte-programa a què està associat han de permetre assolir els diferents objectius establerts en el Projecte Educatiu del Territori que el Consell estableixi i avaluï. Hauria de ser el Consell l'encarregat de decidir la quantia i les finalitats, dins el volum total de recursos que les administracions haurien de posar a la seva disposició. Tot això orientat a l'assoliment d'objectius que fomentin la millora del servei de l'educació, la inclusió social i l'equitat al territori.

En aquest sentit, caldrà que els centres responguin davant els consells d'educació del territori, en relació al seu compromís amb el mateix territori i les seves necessitats expressades amb iniciatives com les que puguin conformar els convenis i contractes-programa que es puguin subscriure. A aquest Consell, conformat per una bona part de l'entorn social, laboral i econòmic, li correspon fixar el Projecte Educatiu de Territori i els convenis i contractes-programa amb centres públics, privats i la resta d'agents educatius orientats a la millora de la qualitat i l'equitat de l'educació en el territori.

El Consorci d'Educació del Territori

En cadascun dels territoris i d'acord amb allò exposat fins ara, es proposa constituir consorcis d'educació del territori entre la Generalitat i les administracions locals que voluntàriament vulguin constituir-los. Els consorcis han de gestionar i actuar com a titulars de la xarxa de centres públics del territori, i en ells la Generalitat ha de disposar la majoria en els seus òrgans de govern. Les competències que assumiran els consorcis dependran de la voluntat de les administracions consorciades.

Cal que els consorcis puguin integrar recursos de la zona al servei dels centres públics, fruit de la descentralització de competències del Departament d'Educació i, si escau, de les administracions locals implicades; exerceixin per delegació de les administracions educativa i locals la titularitat dels serveis educatius del territori, la gestió del personal, equipaments i recursos relatius als centres públics, incloses els llars d'infants, i posin a disposició dels centres els pressupostos necessaris que haurien de permetre un cert horitzó econòmic variable, ajustable i plurianual. En tot cas, és necessari que el Consorci vetlli per tal que la seva constitució i funcionament no suposi la pèrdua d'identitat de

cada centre. Aquests no han de perdre la seva singularitat i han de conrear entre els seus membres el sentit de pertinença que els caracteritza.

El Consorci ha de permetre acostar la persona jurídica que pot prendre decisions al territori, i fer que aquestes decisions es prenguin amb el concurs dels governs locals i en consideració a les especificitats del territori, sense trencar el referent comú de la xarxa que la presència majoritària de l'Administració educativa li garanteix.

La constitució del Consorci ha de possibilitar una mobilitat del professorat, propiciant un marc més raonable i abastable que permeti canvis en la forma de provisió de llocs de treball i en la conformació de les plantilles, i a la vegada la consolidació d'equips docents en cada centre, en condicions de desenvolupar la seva tasca col·laborant i d'acord amb el Projecte Educatiu del Centre. Això sempre en coherència amb el Projecte Educatiu del Territori i comptant amb un nou marc que permeti exercir funcions directives en els centres i en el territori amb eficàcia i eficiència.

Conseqüentment, la constitució de consells i de consorcis d'educació ha de suposar, pels territoris que hi optin, un desenvolupament singular i prou àgil de les disposicions legals que permeten a la Generalitat de Catalunya exercir competències en matèria educativa, en relació a la provisió de llocs de treball i a la conformació de plantilles dels centres del territori. Cal avançar cap a un model on el professorat, malgrat estar vinculat a un lloc de treball en un centre, sigui professorat del Consorci. Això serà possible en la mesura que aquest Consorci assumeixi funcions de gestió de personal, incorporant processos d'avaluació, tot garantint una certa estabilitat en el destí. Per exemple, que el professorat ho sigui en un centre per un període determinat i renovable, garantint una destinació preferent en els centres i serveis del Consorci.

Les possibilitats que propicia el marc legal

La capacitat d'ordenació de l'educació i de la funció pública que es dedueixen de l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 hauria de permetre impulsar una millor configuració i organització del servei de l'educació, dels seus centres docents i del seu

professorat, amb ànim de constituir el Sistema Educatiu de Catalunya i de dissenyar polítiques educatives pròpies. La promulgació de legislació substantiva del Parlament de Catalunya que desenvolupi totes les possibilitats de l'Estatut es fa, així doncs, imprescindible.

Cal també aprofitar totes aquelles possibilitats que, adreçades a la mateixa finalitat i essent respectuoses amb les competències de la Generalitat, obren tant la Llei Orgànica d'Educació (LOE) com l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP). Certament, les lleis orgàniques d'educació de l'Estat, la LOE entre elles, han deixat, des de sempre, pocs espais per legislar en seu autonòmica, situació agreujada per l'ús i abús dels reglaments que, també amb caràcter bàsic, venen desplegant la Llei i la regulació del seu professorat. Tanmateix, sens perjudici d'esmerçar esforços per incidir en aquestes extralimitacions de l'Estat, convé parar atenció en aquells aspectes de la LOE bona part dels quals són fruit de les aportacions dels parlamentaris i parlamentàries catalans, que possibiliten i promouen una organització més raonable dels centres i vies que permeten situar més bé la referència de les necessitats dels centres i dels serveis a prestar.

S'haurien d'aprofitar igualment les possibilitats que ofereix la llei de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, una llei que es vol situar en el camí de la modernització de l'ocupació pública i que entén que l'esfera pública és diversa i que calen regulacions diferenciades pels sectors que ho requereixin. En aquest sentit l'EBEP, amb el gruix dels seus articles aplicables també al personal docent, fa una remissió expressa a la legislació específica que dictin l'Estat i les comunitats autònomes, al mateix temps que es proclama respectuosa amb les posicions singulars en matèria de sistema institucional i de les competències exclusives i compartides en matèria de funció pública i d'autoorganització que els són atribuïdes pels respectius estatuts d'autonomia, en el marc de la Constitució.

Hom diria que, en aquests marcs, les possibilitats que té avui la Generalitat de Catalunya, en uns casos necessàriament per via de llei i en altres no, són més amples que en qualsevol altre moment històric i que, usades i administrades en cura, poden encaminar-se cap a fórmules com les que aquí es proposen.

SOBRE EL PROFESSORAT I ELS CENTRES

Tal i com es constata a la primera part d'aquest apartat de conclusions i propostes, per tal de canviar les condicions que envolten la feina del professorat i la funció docent, calen canvis a títol individual en el professorat però també, i sobretot, en l'estructura i funcionalitat del sistema, amb la finalitat de fer que sigui més eficaç, que assoleixi més equitat i generi benestar en l'exercici de la feina docent. En aquest sentit cal contemplar dues qüestions. La primera, considerar que la millora en la qualitat del sistema —més eficiència, eficàcia i equitat— depèn també de la qualitat en la gestió del canvi que cal impulsar. Cal gestionar els canvis amb qualitat per assolir més qualitat. La segona es refereix a integrar la societat i el territori —no solament la comunitat educativa— en el procés de canvi. Sense participació de tots els implicats és impossible assolir més qualitat i a la vegada més equitat.

Per això convé implementar les propostes proposades respectant els ritmes i els processos de cada territori. La constitució de consells i de consorcis d'educació s'ha de plantejar com una via oberta per aquells territoris que tinguin iniciativa i vulguin començar aquest procés de manera singular, amb voluntat de sumar forces i compartir objectius entre els diferents agents del mateix territori.

Per avançar en la configuració d'un Sistema Educatiu Català cal necessàriament que en el si de cada territori on s'iniciï aquest camí, tant els seus agents socials i laborals com la resta d'organitzacions treballin conjuntament amb els sindicats, professorat i administracions per tal d'impulsar el procés. No obstant, la clau de volta del canvi passa per la voluntat política d'assumir-ho amb convenciment i amb les aliances suficients, abordant-se d'aquesta forma com una qüestió de país i no de govern.

Destacada la importància del territori i dels altres agents educatius, cal insistir en el fet que l'eix bàsic al voltant del qual pivoten tota la resta d'elements és el centre. Òbviament, s'ha de tenir una visió més àmplia que vagi més enllà dels vèrtexs família-professorat-centre. El context és determinant en l'estructuració i funcionament de les institucions escolars i així cal tenir-ho en compte davant l'anàlisi i formulació de propostes, però considerant sempre que l'objectiu central on s'ha de concretar el canvi i aplicar les reformes és el

mateix centre. Per això, el desenvolupament professional del professorat, la gestió de recursos humans i la millora de la qualitat en la gestió del sistema —qüestions relacionades totes elles amb el centre—, són cabdals i així s'evidencien en els plantejaments d'aquesta proposta. Cal un model formatiu més àgil i més dens que l'actual, centrat en les competències que el docent precisa avui; una cultura docent i també de sistema que incorpori el treball en col·laboració i l'avaluació com a instruments clau i motors per millorar, i unes direccions i equips directius amb competències, capacitat, il·lusió i suport suficient per conformar i gestionar equips de professorat i professionals de l'educació en funció de projectes educatius de centre i de territori. Tots aquests aspectes afecten al benestar del professorat i a l'eficiència i eficàcia de centres i sistema.

El desenvolupament professional del professorat

Una evidència cada vegada més contrastada és que la qualitat de l'educació del sistema educatiu i de cada centre depèn de la qualitat del professorat. Un dels primers factors que incideix en la cultura professional dels docents i, per tant, en la qualitat del professorat, el constitueix la formació professional que reben, atès que en el període de formació inicial es conforma la seva primera identitat professional. És a dir, els pensaments, els valors i les actituds amb els quals després abordarà la seva activitat.

Encara que tradicionalment es distingeix —i fins i tot es presenten com a termes oposats— la formació inicial i la formació permanent, sembla més oportú plantejar la formació en termes processals d'un professional que necessita ampliar i aprofundir de manera permanent en la seva formació —de la mateixa manera que es fa en altres professions, considerant els canvis continus en el coneixement.

Conseqüentment, sembla oportú proposar un model de formació que estimuli, des dels inicis del procés, una actitud activa i responsable del docent, així com un interès per l'autoformació contínua. Així, la formació inicial no serà un propòsit o estadi final, sinó un procés on els continguts, la manera d'organitzar-la, les diferents activitats i la mateixa avaluació haurien de tenir com a referent les condicions, les característiques i el desenvolupament del professorat en entorns reals i propers.

Però cal configurar i desplegar un nou model amb urgència per tal que el nou marc legal no es limiti solament a declarar la seva necessitat, o que el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior no es limiti a un mer canvi d'imatge i durada dels estudis sense res més. Cal un model formatiu de qualitat, susceptible d'avaluació i millora, així com el compromís i la dotació de recursos humans i materials. A tall d'exemple, no pot abordar-se la formació del professorat tal i com s'ha fet en el cas del professorat de secundària, de manera que, durant dècades, la despesa ha estat pràcticament nul·la per part de l'Administració educativa i les universitats.

Aquest model cal que sigui pensat i implementat des d'una perspectiva formativa professionalitzadora. Per tant, ha d'estar centrat en l'assoliment de les competències professionals necessàries per assegurar un bon exercici de la funció docent avui; ha de permetre seleccionar per la seva capacitat i idoneïtat els futurs docents, i ha de comptar amb els recursos econòmics i humans necessaris per fer viable una formació on hi hagi una estreta relació entre la formació teòrica i la pràctica. Per garantir aquesta coordinació, cal comptar amb la participació del professorat en exercici com a docents en la formació inicial del professorat i formant part d'equips de treball conjunt amb el professorat universitari i els tutors dels centres.

Igualment, també cal entendre el pràcticum com a eix vertebrador d'aquesta proposta formativa, no reduint-lo a la docència d'aula i incorporant-lo a totes les activitats que comporten l'exercici de la professió de mestre i/o professor al centre. També cal que l'avaluació del període formatiu i del pràcticum sigui rellevant per l'accés a la funció docent.

En síntesi, es tracta d'avançar cap al desenvolupament d'un model professional que vinculi la formació inicial amb la permanent i que romangui fins al final de la carrera docent. Un model que relacioni la formació inicial amb formació en el lloc de treball, la formació del professorat novell, l'accés a la professió i el desenvolupament professional i formació contínua.

En aquest sentit, i entre els factors que incideixen més en la construcció de la identitat professional i en la cultura docent del professorat, cal destacar de forma rellevant els primers cinc anys de la docència. Per més que hi hagi una formació inicial adient, en

aquests inicis, la formació contínua i el modelatge formatiu per part de l'escola com a facilitadora de competències professionals i integradora en un clima i cultura de centre, és la que estructurarà, o no, una bona identitat professional. És així que el professorat de nou accés ha de comptar amb un suport, seguiment i tutorització acurats i, per això, cal enfortir els plans d'acollida i d'acció tutorial per al professorat novell, i plantejar-se uns períodes més llargs d'exercici docent, subjecte a avaluació positiva amb totes les garanties, abans de consolidar el mateix accés.

Quant a la formació contínua, s'hauria de contemplar com a un procés individual i de centre. Hauria de respondre a les necessitats i etapes professionals del professorat i caldria que esdevingués flexible a fi de poder-la ajustar a les demandes i períodes de creixement professional del docent. Cal destacar, entre els factors que poden contribuir a la formació contínua del professorat, la participació d'aquest en projectes d'innovació i recerca educativa. Aquesta participació contribueix a la integració de la recerca educativa en la pràctica en els centres i té efectes encoratjadors i promotors de qualitat. Una bona forma de desenvolupament professional i de formació contínua del professorat dels centres i també del professorat de les universitats, és la participació conjunta en equips de recerca i d'innovació. Permet vincular millor la formació del professor i la recerca a la universitat i, a la vegada, la participació i incorporació, si escau, del professorat dels centres educatius en els departaments universitaris, tant en la seva activitat docent en formació del professorat com en la recerca.

Convé una formació contínua que prepari per a l'exercici de diferents funcions sobre la base de les necessitats del servei educatiu i dels interessos dels docents al llarg de la seva vida professional diferents de les estrictament docents i d'aula o diferents de l'especialitat pròpia. Convé una formació al llarg de la vida professional més oberta i un sistema d'acreditació que reconegui tota la formació possible, la formal i no formal.

En síntesi, és convenient un model de desenvolupament professional que permeti avançar en la carrera docent i amb reconeixements personals, mitjançant avaluacions individuals i de centre basades en valoracions positives sobre la millora de la qualitat dels centres i la contribució que en fa el professorat, i no tant en l'acreditació d'haver participat en activitats de formació.

La cultura docent

En l'actualitat, resulta difícil imaginar un exercici professional tan complex com el dels mestres i professors desenvolupat únicament en clau de treball individual. No obstant, és una realitat freqüent a moltes aules i centres; falta cooperació entre el professorat que treballa amb el mateix grup d'alumnes i famílies i entre el professorat com a equip docent.

La cultura docent —com a conjunt de coneixements no necessàriament especialitzats que conformen la manera d'abordar la professió docent en el context del centre—, requereix canvis en profunditat. Per una banda, cal progressar cap al treball en equip en les dues direccions indicades. Per l'altra, és convenient avançar en la integració l'avaluació com a eina per a la reflexió sobre la pràctica professional i com a eina de millora.

En tots dos casos, és necessari aprofundir i consolidar el treball i la reflexió del professorat de manera col·legiada. S'han de propiciar espais de trobada entre docents a partir d'activitats d'innovació, millora i formació, integrant en la pràctica professional les aportacions de la recerca educativa. Cal també que el professorat —especialment el d'educació secundària— incorpori millor la pràctica de funcions, com l'acció tutorial i la relació amb les famílies, en col·laboració amb la resta del professorat.

I per a això esdevé indispensable que la implicació del conjunt del professorat en aquests processos d'innovació, millora i atenció sigui reconeguda i encoratjada. Aquest reconeixement hauria de ser especialment qualitatiu en el sentit que, més enllà dels incentius a títol individual —increments econòmics o reducció d'horaris—, també caldria valorar incentius per al conjunt del centre que facilitessin millores organitzatives i estimuessin el treball en equip del professorat.

Tot això suposa un canvi conceptual i laboral qualitatiu sobre què cal entendre per dedicació no lectiva del professorat i què suposa quant a la seva permanència al centre i al treball en equip. Com ja s'ha afirmat en altres apartats, un dels obstacles que impedeix el canvi de cultura docent és la confusió que es genera en presentar la dedicació laboral del professorat com a sinònim de la seva dedicació lectiva o de l'horari

de l'alumnat al centre. Aquests tres aspectes relacionats amb la dedicació temporal a l'escola sovint s'han confós; convindria aclarir-los i abordar amb certa fermesa què s'entén per dedicació laboral del professorat i obrir un ventall de diferents formes de dedicació, segons característiques personals, necessitats de les escoles i reptes que es proposen en els seus projectes educatius.

Les dedicacions laborals en temps del professorat de les escoles concertades, i en especial de les públiques, permeten —i si no fos així en el cas de les concertades s'hauria de modificar, per tal que ho fos— el treball cooperatiu i disponibilitat horària suficient per incorporar la cultura de la presencialitat al centre, més enllà de la presència a les aules i el treball d'equip docent. Calen més hores de treball sense alumnes, en xarxa i presencial, tot fent possible que la gestió dels processos d'aprenentatge i ensenyança siguin cada vegada més compartits i construïts en col·laboració. Aquest canvi és imprescindible per tal que l'escola avanci com a organització que aprèn, i convé que el professorat ho visqui de la mateixa manera com ho han fet altres professionals davant de canvis culturals a les seves professions. Ni més ni menys.

Si bé és convenient avançar cap a la integració de l'avaluació com a eina per a la reflexió sobre la pràctica professional, igualment s'ha d'evitar la burocràcia avaluadora. L'avaluació “burocràtica” no garanteix la credibilitat de la informació que obté sobre l'eficiència de l'activitat en el centre i en el sistema, i tampoc no informa de manera que possibiliti la millora de l'activitat del professorat; per contra, afegeix i suposa al professorat una feina excessiva, sovint no justificable.

L'avaluació també ha de permetre acreditar el professorat i conèixer exercicis de bones pràctiques, així com els equips docents i els centres que les desenvolupen. Una avaluació clara i transparent és un instrument clau i un motor pel canvi, ja que enforteix el sistema, la docència i l'exigència del docent. Hauria de ser integral de tot el sistema educatiu i no només dels centres.

Una avaluació integral i participada pot i ha de millorar la qualitat dels centres, així com satisfer les necessitats de la ciutadania i les expectatives de l'usuari. Una bona avaluació amb conseqüències i una formació continuada eficient poden servir per

mantenir la capacitat docent al llarg de la vida professional del professorat. La carrera docent ha de ser avaluada de manera qualitativa i àmplia, no mitjançant sistemes com els dels sexennis o estadis. Aquests no consideren com a indicadors d'avaluació davant la valoració de la qualitat professional, per exemple, els indicadors relatius als processos d'aprenentatge dels alumnes, la singularitat dels centres o territoris, la contrastació de les millores induïdes a través de les activitats de formació i dels projectes d'innovació i recerca educativa en què participa el professorat, o el treball en equip del conjunt del centre en l'assoliment del projecte educatiu.

Cal que la professionalitat s'acrediti abans dels sis anys i la seva avaluació progressiva ha de permetre, al llarg de la vida laboral del docent, la promoció econòmica i professional del mateix professorat, si es vol garantir la responsabilitat i la feina ben feta. Per tant, és convenient valorar els mestres, professors i professores que treballen bé i que desenvolupen les seves funcions de manera eficient.

En tot cas, cal abordar l'avaluació com a sistema de responsabilització i rendiment de comptes de la feina realitzada, i en un sentit ampli que abasti també les direccions, les titularitats, els serveis educatius, la inspecció i altres òrgans i unitats del Departament d'Educació, així com les universitats com a responsables de la formació inicial i contínua del professorat.

Cal que l'avaluació del sistema, també amb la finalitat de reflexionar de manera participativa per millorar, es faci en el marc d'un ens que ha de dependre del Parlament. Aquest seria l'encarregat d'avaluar no solament el sistema escolar de Catalunya, sinó també el Sistema Educatiu Català al qual aquesta proposta es refereix.

La funció directiva

Per tal de fer front i avançar en les propostes que es formulen, cal promoure climes de confiança que facilitin les aliances entre els agents socials i l'Administració de cara a fer reals i realistes els canvis. Cal que en aquests canvis també s'impliqui la societat des dels seus diversos sectors laborals, econòmics i culturals i, sobretot, la comunitat

educativa no reduïda a les seqüències escolars. La comunitat educativa sola no podrà avançar prou en l'optimització de la qualitat de l'educació, dels centres i del benestar del professorat.

Cal potenciar en els centres el treball cooperatiu dels seus diversos estaments i la feina responsable dels seus diversos òrgans de govern i participació, però convenen també direccions capaces i fiables que executin els projectes, que sàpiguen encoratjar i donar sentit i més confiança als equips dels centres, que tinguin també més marge per a la gestió i organització dels centres i del seu professorat. S'està pensant en unes direccions que es signifiquin per la seva autoritat moral i per les seves condicions per liderar i també per la seva capacitat de decidir i de respondre. S'està pensant, sobretot, en unes direccions amb prou ofici i sensibilitat per a les micropolítiques que afecten directament persones, que sàpiguen potenciar les aptituds i actituds dels seus equips docents, que entenguin que la bondat del sistema depèn essencialment del grau de satisfacció amb què professors i alumnes realitzin la seva tasca.

En un model de sistema singularitzat per territoris com el proposat, cal saber conjugar prou bé allò que és propi de l'autonomia dels centres i allò que és més propi del territori; també cal saber atorgar als centres més autonomia i —a la vegada— aconseguir que es comprometin amb el territori. Això fa referència a unes direccions —avui sovint encara molt cenyides a un concepte reductiu de les seqüències escolars i molt centrades en la vida interna dels centres—, que tinguin més marge de maniobra i que mirin més enllà dels centres, comptant també amb un camí natural de projecció en el territori.

Convé reconèixer, considerar com a referent i donar especial suport als models i estils de direcció —tant en els centres públics com en els concertats— que han fet de la direcció una pràctica de lideratge institucional, que incorpora l'avaluació sistemàtica i contínua de processos i de resultats per apreciar avenços i corregir el que calgui, i que promou la participació activa i democràtica de la comunitat del centre i del territori davant la innovació i la millora. Existeixen bones pràctiques de direcció i centres —tant públics com concertats— ben dirigits. Cal enfortir aquestes pràctiques i centres de forma rellevant i amb urgència. I cal promoure direccions en els centres convençudes que la qualitat en la gestió dels canvis que es proposen està directament relacionada amb el

grau d'iniciativa i innovació orientada a la millora de la cultura docent, amb el nivell de participació activa de la comunitat i amb el d'increment d'eficiència del centre.

Per últim i no menys important, cal fer les direccions atractives per tal que el professorat que es trobi en millors condicions personals i de formació vulgui assumir-les.

Bibliografia

PEDRÓ, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Polítics, 60.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000). *El Sistema educativo en Andalucía. Curso 1998-99*. Sevilla: Servicio de Evaluación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (p.186). Esmentat a la ponència de José M. Esteve, a l'annex 3. Disponible a: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p10_1.pdf

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Dades de l'inici del curs 2007-2008*. Dossier de premsa. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/dades_inici_0708.pdf

CONSIDERACIONS A TÍTOL PARTICULAR

JOAN CARLES GALLEGO HERRERA

Professor i sindicalista

Certament és oportú abordar una reflexió sobre el professorat com la feta al Seminari, i és adequat que les propostes de millora que s'apunten es contextualitzin en el centre educatiu i en la gestió. Durant els darrers anys, l'exercici de la professió docent s'està duent a terme en un entorn de canvis importants, que van del marc legislatiu —LOGSE, LOPAGE, LOCE, LOE— al demogràfic i social —de les baixes taxes de natalitat als repunts de les onades migratòries i canvis en el model familiar—, passant pel tecnològic —impacte de les noves tecnologies de la informació dins i fóra de l'escola—, entre d'altres. La magnitud d'alguns d'aquests canvis no ha portat cap reformulació de la professió docent. Mentre que sí que s'ha modificat l'ordenació del sistema educatiu o els currícula, la formació inicial i l'accés o l'organització escolar només han sofert petits retocs.

És per això que el conjunt del treball produït pel seminari és oportú i positiu. No obstant això, hi ha algunes qüestions que voldria apuntar:

- Com en tot col·lectiu professional, els canvis comporten conflictes d'interessos, els quals poden convertir-se en resistències importants a l'hora d'aplicar-los. Cal, per tant, tenir molta cura a generar processos de participació del col·lectiu

a partir de fórmules de debat i implicació del professorat i dels equips docents en les propostes; i cal comptar amb les organitzacions representatives del professorat perquè canalitzin i gestionin el conflicte —si es produeix— mitjançant la consecució d'acords que li donin sortida.

- Pel que fa als mecanismes de selecció i accés a la plaça docent, els canvis que es puguin introduir després de l'anàlisi de les insuficiències de la realitat actual que constata el document, han de preservar els elements que incorporen valors positius com són els principis d'igualtat/publicitat, mèrit i capacitat, propis del sector públic i que s'haurien d'estendre també als sectors privats. Salvant aquests principis i els de l'estabilitat laboral, és possible introduir fórmules de provisió de places menys centralitzades i que tinguin més en compte la idoneïtat entre perfil i plaça.
- Hi ha qüestions en què no s'aprofundeix prou: la complexitat de l'organització del treball als centres docents —necessitat de coordinació de molta gent i de forma sovintejada; l'elevat nombre de personal educatiu i amb funcions diverses (TEI, auxiliars d'educació especial, vetlladors, educadors...) que passa per les aules i espais educatius; la gran mobilitat de grups en l'espai educatiu, etc.— i les necessitats de participació i coordinació per garantir implicació en el projecte; les funcionalitats dels espais on es realitzen la multiplicitat d'accions educatives —cal reflexió sobre l'organització del treball als centres o l'arquitectura escolar—; l'existència d'importants riscos psicosocials en l'exercici de la docència i la necessitat d'avaluar-ne les causes i promoure mesures per combatre'ls —com mana la llei de prevenció de riscos—, que evidencien l'impacte en la salut docent de les formes d'organitzar el treball docent i de les interrelacions entre l'equip docent en la salut del professorat.
- Si bé les condicions laborals del professorat han millorat entre el professorat de primària i secundària de la pública, gràcies a la capacitat contractual exercida per les organitzacions sindicals que han assolit importants acords de plantilles, retributius, sobre accés o gestió d'interinatge i substitucions, permisos, etc., no passa el mateix amb les condicions laborals a la concertada o amb la situació de precarietat dels col·lectius menys organitzats com són els de l'etapa de zero a tres anys, la formació ocupacional, acadèmies d'idiomes, etc.

IRENE RIGAU I OLIVER

Mestra i psicòloga, actualment diputada al Parlament de Catalunya

1. EN RELACIÓ AL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

A l'hora de definir el contingut dels recursos educatius que una societat pot mobilitzar en favor de l'escola i l'educació dels seus ciutadans, cal destacar en primer lloc la missió i la força educadora de la família. La definició d'un Sistema Educatiu Català ha d'integrar les tres dimensions següents: familiar, escolar i sociocultural.

La igualtat d'oportunitats depèn en primer lloc d'una bona política de família que eviti la pobresa infantil i que garanteixi pautes educatives facilitadores del creixement i desenvolupament de l'alumne. Hem de reconèixer a la família com la gran aliada de l'escola.

2. EN RELACIÓ AL CONSELL D'EDUCACIÓ DEL TERRITORI

Per tal de crear les sinèrgies necessàries és interessant plantejar que uns possibles consells d'educació del territori apleguin el món social, laboral i econòmic. La naturalesa d'aquesta modalitat de consells s'ha de circumscriure a la funció de participació i consulta.

3. EN RELACIÓ AL CONSORCI D'EDUCACIÓ DEL TERRITORI

Les competències que puguin assumir uns possibles consorcis entre administracions en cap cas han de representar una fragmentació de la titularitat pública i una ingerència sobre les competències de la iniciativa social concertada. L'enfortiment de l'escola pública ha de conjugar la recerca de l'eficiència i els principis d'igualtat, publicitat, mèrit i capacitat en la provisió de llocs. Els llocs han d'estar degudament perfilats, d'acord amb les necessitats del centre, i s'ha de preservar la garantia de pluralitat pròpia del model d'escola pública a l'hora de cobrir-los.

Cal orientar, en primer lloc, la mirada envers l'escola i la seva realitat, i després elaborar les propostes organitzatives del sistema.

Annex 1.

El professorat de Catalunya. Una perspectiva quantitativa

Francesc Pedró Garcia¹

1. Aquesta contribució conté algunes de les conclusions del treball endegat per la Fundació Jaume Bofill sobre el professorat (F. Pedró (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill), presentat a inicis del 2008. En l'elaboració de l'informe final del treball hi van participar, a banda de l'autor d'aquesta breu contribució, Salvador Carrasco, Teresa Lloret, Josep Maria Mominó,

Per al contingut de la ponència de Francesc Pedró en la sessió del seminari del dia 14 de febrer de 2007 a Can Bordoï, ens remetem al capítol 16 del llibre *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006*, dirigit per Ferran Ferrer i Bernat Albaigés i publicat per l'Editorial Mediterrània i la Fundació Jaume Bofill el gener de 2008.

El capítol porta per títol “Un diagnòstic de la situació del professorat a Catalunya des d'una perspectiva comparativa” (pàgs. 327-353 del volum II).

Annex 2.

Propostes de redisseny del model de governança dels centres del Servei Públic Educatiu a Catalunya

Francisco Longo¹

1. Agraïixo a Carlos Losada, Albert Serra, Àngel Castiñeira, Enrique López Viguria, Alfred Vernis i Joat Henrich les seves observacions sobre el tema, les quals han estat, amb la seva pluralitat, una molt valuosa aportació en el procés d'elaboració d'aquest document.

INTRODUCCIÓ

El punt de partida d'aquest document és una convicció d'insatisfacció, que l'autor fa pròpia i entén, a més, àmpliament estesa, sobre el funcionament i els resultats de l'educació a Catalunya. Els elements d'aquesta insatisfacció contenen aspectes força objectivables, com ara els índexs i les tendències marcades pels informes PISA de l'OCDE en les àrees de comprensió lectora i càlcul matemàtic —per bé que els resultats dels informes pel que fa a l'equitat siguin satisfactoris— o bé les xifres de fracàs escolar i abandonament prematur en la franja postobligatòria. D'altres, com l'increment de la violència i les pràctiques de *bullying* als centres, o el desencís i *burnout* del professorat, formen part de percepcions menys contrastables empíricament però molt esteses en la nostra societat. Aquestes dades i tendències negatives, els desequilibris que comporten i la seva projecció sobre el desenvolupament econòmic i humà del país, fan de l'educació un dels principals motius de preocupació en la societat catalana actual.

Aquest document fa referència al centre docent, i més específicament al centre docent en els nivells d'ensenyament primari i secundari. És evident que els problemes de l'educació no s'esgoten en el centre. Per tant, tampoc les respostes serien encertades si les limitéssim a aquelles que s'hi refereixen. Cal, en aquest sentit, distingir entre educació i escolarització. El primer concepte és força més ampli i fa referència a un procés que es desenvolupa tant dins com fora de l'àmbit escolar. Probablement, una de les causes

dels problemes que pateix el conjunt del sistema educatiu radica en una transferència de responsabilitats educatives de les famílies cap als centres, cosa que els sobrecarrega excessivament i els dificulta així l'acompliment del seu rol educatiu.

Tanmateix, el centre docent és una peça central i clau del sistema educatiu. Al seu interior es viuen dos tipus de relacions primordials quant a la qualitat de l'educació, tant pel que fa al procés com als seus resultats: d'una banda, la que vincula alumnes a professors i, de l'altra, la que els vincula a altres alumnes. Les vivències lligades a l'experimentació d'aquests dos tipus de relacions esdevenen cabdals en els aprenentatges de tota mena que les persones fan al llarg de la vida. Té tot el sentit, per això, que el centre educatiu sigui un dels àmbits d'anàlisi que s'han contemplat en el marc d'aquest Seminari sobre el servei educatiu a Catalunya.

Al voltant del centre docent, de la seva titularitat, de la seva gestió, i fins i tot del model d'ocupació dels seus treballadors, s'està desenvolupant un debat fortament ideologitzat. L'antinòmia públic/privat és la municció bàsica d'aquest debat, i alhora l'ingredient amb el qual es construeix, pel que fa a l'educació, l'imaginari de la delimitació genèrica esquerra/dreta. Aquest és un tret que no afavoreix ni l'anàlisi dels problemes ni la recerca de solucions. Evidentment, sembla lògic i necessari que sobre un tema socialment tan central com l'educació hi hagi opinions, idees i enfocaments diversos, i que un viu debat social se'n faci ressò. Quan parlem de debat ideologitzat fem referència al fenomen pel qual la militància en camps recíprocament excloents fa impossible l'acceptació dels arguments dels suposats adversaris. Aquest fenomen implica la construcció d'imatges fortament simplificades i esbiaixades de les posicions contràries, l'elaboració de judicis d'intencions de l'antagonista i la remissió de tot plegat a referents normatius tancats i definits en bona part per la negació de l'oposat. Aquesta ideologització, sobretot quan es manifesta des de les seves posicions extremes, constitueix un dels principals obstacles per arribar a propostes viables i eficaces en aquest camp.

Sembla convenient avançar, des d'ara, que moltes de les consideracions i propostes que conté aquest document qüestionen obertament l'actual model burocràtic-funcionarial d'organització de la professió docent en la xarxa pública. Hi ha aquí, per una banda, una qüestió de model: considerem que les normes, valors constitutius

i regles de joc que van justificar la creació de les burocràcies públiques no aporten gairebé res d'útil a la provisió del servei públic docent. Per altra banda, constatem que l'organització funcional actual implica, pel que fa a l'assignació de professorat als centres, la seva gestió interna, els incentius, la mobilitat, l'avaluació i altres exigències, restriccions inassumibles si es volen millorar les coses més enllà de la retòrica del canvi. Evidentment, això suposa assumir una dimensió de les reformes necessàries que introdueix un plus considerable de dificultat, per bé que el procés dels canvis hauria de ser —creiem— tan gradual i definit pragmàticament com calgués. D'altra banda, cal advertir que el problema no es troba fonamentalment en els mots: no importa tant que se'n digui “funcionari” com quines són les regles d'organització professional i laboral que es fan servir. Això no implica, però, desconèixer la força simbòlica de les paraules, la qual és, en aquest cas, bastant manifesta.

És evident, atès allò que es diu al punt anterior, que el plantejament que es fa resulta, dit en termes jurídics, *de lege ferenda*, és a dir, que implicaria modificacions significatives del marc legal vigent. Això constitueix, com és obvi, una dificultat afegida, però pensem que són encara més importants i significatives les inèrcies, obstacles i resistències de tipus cultural que s'oposarien als canvis proposats. És per això que considerem com a part imprescindible del procés de reforma el debat d'idees al voltant del contingut dels canvis, per tal de “descongelar”, en la coneguda terminologia de Lewin, els models mentals instal·lats.

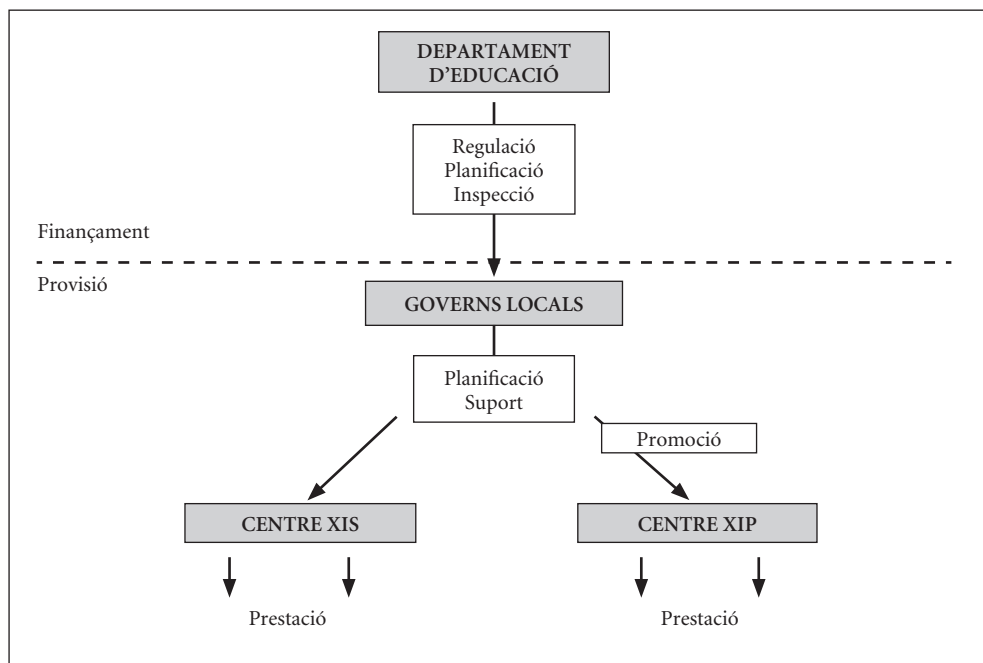
EL CENTRE DOCENT EN EL MARC DEL SERVEI PÚBLIC D'EDUCACIÓ

Parlar a Catalunya de Servei Públic d'Educació implica fer referència a l'existència d'una doble xarxa de centres finançats amb fons públics. Una d'elles és la que anomenem, per entendre'ns, xarxa pública (tot i que, en realitat, totes dues ho són, de públiques, i la que anomenem pública, com veurem, en té més aviat poc, de xarxa). És més homogènia quant a la seva configuració i els costos són finançats al cent per cent pel Govern, el qual es fa càrrec, si s'escau, dels seus dèficits. Pel que fa a aquests centres, l'autoritat educativa (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya) n'assumeix, a més del finançament, la planificació, la regulació, la provisió del servei

i la inspecció. Pel que fa a la provisió, aquesta assumpció implica, com veurem, una forta centralització —si més no, formal— de la gestió dels centres. La segona xarxa, concertada, és molt més diversa. Hi pertanyen bàsicament centres promoguts per ordres religioses, d'una banda, i d'altres creats com a projectes associatius o cooperatius seguint pautes que constitueixen una tradició del sector a Catalunya. Pel que fa als centres concertats, l'autoritat educativa n'assumeix el finançament, d'acord amb uns barems que cobreixen un percentatge dels seus costos que no arriba al cent per cent. Alhora, assumeix el paper de “principal”, en el marc que li atorga el concert, tot establint els estàndards pel que fa a les admissions, condicions de professorat, ràtios, avaluació, etc. El model d'intervenció resultant és clarament *hands off*, especialment si el comparem amb els centres públics, i bona part de les atribucions de gestió queden en mans dels titulars dels centres.

Semblaria raonable pensar que l'orientació cap a un servei públic d'educació de Catalunya (SPEC) ens hauria de portar, més enllà del nominalisme, a un cert procés de confluència de les dues xarxes descrites. Si més no, hi ha el greu problema del finançament diferenciat, la qual cosa, com és sabut, està produint una perversió tolerada del sistema en els centres concertats: el cobrament de quantitats complementàries a les famílies, en detriment de la universalitat i equitat suposades al sistema en el seu conjunt. Aquest és un dèficit que requeriria actuacions immediates, tant pel que fa al finançament com a l'increment de la capacitat de supervisió i control de l'autoritat educativa. La necessitat de confluència, però, no s'esgotaria en aquest punt. Hi ha elements d'aquest procés que haurien d'anar en la direcció contrària, acostant els centres de la “xarxa pública” a pautes de disseny i impuls de projecte educatiu i d'autonomia de gestió de les quals avui només disposen els centres concertats.

La base del model del Servei Públic d'Educació de Catalunya hauria de ser un redisseny institucional de la governança del sistema en el seu conjunt. Aquest redisseny tindria, com a eix central, una delimitació bàsica de les responsabilitats assumides, d'una banda, per l'autoritat educativa (Govern català) i, de l'altra, per la resta d'actors implicats en el sistema (figura 1). Aquesta delimitació es basaria en la separació de les responsabilitats de finançament i provisió del servei. Les primeres correspondrien al Departament d'Educació, el qual hauria de retenir —en molts casos considerablement

Figura 1.**Esquema de governança del Servei Públic d'Educació de Catalunya (SPEC)**

Nota: XIS = xarxa d'iniciativa social; XIP= xarxa d'iniciativa pública.

Font: Elaboració pròpia.

enfortides— les funcions de regulació, inspecció i planificació (tot i que aquesta última podria ser compartida amb els municipis, com es dirà més endavant). Pel que fa a les responsabilitats sobre la provisió, haurien de ser transferides als centres, en un marc de profunda descentralització. La tècnica dels contractes de gestió (avui limitadament present en els concerts) s'hauria de generalitzar a tots els centres, i constituïria el marc en el qual es formalitzarien les relacions principal-agent que caracteritzarien el funcionament del model.

Una qüestió important per a la governança del sistema és el paper que haurien de jugar els municipis. Creiem que aquests haurien de ser una ròtula central del model del Servei

Públic d'Educació, assumint responsabilitats molt superiors a les actuals, les quals se situarien, al nostre criteri, i pel que fa a la delimitació entre finançament i regulació, per una banda, i provisió, per una altra, en l'espai institucional corresponent al segon rol. Aquestes responsabilitats configurarien el municipi més com un macro-proveïdor, o si es vol com un promotor i facilitador de proveïdors de serveis educatius en el seu territori, que no pas com un fiscalitzador, i es concretarien, bàsicament, en els camps següents:

- La planificació en el seu territori i la participació en la planificació a nivell agregat.
- La promoció de tota classe de centres de l'SPEC en el seu municipi.
- El disseny, impuls i creació, pel que fa a la xarxa d'iniciativa pública (XIP), de governs escolars adaptats a les necessitats del municipi, a les característiques del seu capital social i al projecte i peculiaritats del centre.
- El seguiment de l'activitat i el control de qualitat de tots els centres de l'SPEC ubicats en el municipi, i el suport a tots els aspectes i problemes de l'activitat educativa que requereixen la intervenció dels poders públics de proximitat.

L'anomenada "xarxa pública", com dèiem abans, es correspon poc amb el concepte de xarxa, almenys quan parlem de modes de governança. Dels tres modes generalment acceptats en el plànol teòric (jerarquies, mercats i xarxes), es correspon molt més al primer. Una xarxa no és simplement una estructura diversificada. Per molts nuclis que l'integrin, allò determinant són els patrons de coordinació. Si aquests es basen en la integració vertical (comandament superior i distribució de responsabilitats en cascada) estem davant d'una jerarquia. És el cas dels centres docents de la "xarxa pública", fortament dependents del Departament d'Educació. Per contra, la xarxa exigeix mecanismes de coordinació predominantment no jeràrquics, basats en una àmplia autonomia de funcionament dels seus nodes, la qual permet que aquests adoptin configuracions internes força diferents. Per a aquells que coneguïn el sistema català de salut, la XHUP, per exemple, seria una xarxa, i l'ICS una jerarquia. Doncs bé, al nostre entendre, en el model del Servei Públic d'Educació el primer pas que caldria fer respecte de la "xarxa pública" és, precisament, convertir-la en una xarxa. Tal i com es mostra a la figura 1, suggerim el nom "Xarxa d'Iniciativa Pública" (XIP), per tal de posar l'accent en allò que la diferencia de l'altra. L'element diferenciador no és el

caràcter públic (tots els centres de l'SPEC ho són, per definició, pel fet de ser públicament finançats i regulats) sinó la iniciativa de creació dels centres, que, en aquest cas, és dels poders públics (en el model que estem dibuixant, aquests serien els governs municipals). Per a l'altra branca de l'SPEC, proposaríem, doncs, la denominació de "Xarxa d'Iniciativa Social" (XIS).

El model de governança que proposem per a l'SPEC exigiria una forta reconversió del rol estratègic i l'organització del Departament d'Educació, la qual cosa implicaria un desenvolupament significatiu de la capacitat instal·lada, pel que fa a la seva part "intel·ligent", atrofiada avui per la sobrecàrrega de feines administratives. L'activitat del Departament s'hauria de desplegar sobretot en:

- L'elaboració de polítiques públiques educatives.
- La producció i desenvolupament de competències docents i l'enfortiment de les professions educatives.
- L'establiment d'estàndards.
- La regulació.
- La definició i actualització de criteris i mecanismes d'avaluació.
- La definició i aplicació dels marcs, regles de joc i criteris de finançament dels centres.
- L'aprovació, seguiment i avaluació dels contractes de gestió amb els centres i l'aplicació del incentius financers adequats.
- El R+D+I educatiu i el llançament i seguiment d'iniciatives experimentals.

Particularment, seria important el desenvolupament d'una inspecció educativa fortament orientada a l'excel·lència educativa i a l'assoliment d'aquesta en entorns descentralitzats, no burocràtics. Hauria d'interioritzar un rol d'impuls i suport, més que fiscalitzador o administratiu, i gaudir del reconeixement i estatus acord amb la transcendència social de la seva funció.

Aquesta reconversió suposaria la descentralització, en una part als governs locals i en una altra als mateixos centres, d'un important paquet d'activitats burocràtiques i de tràmit que avui saturen els serveis, tant centrals com territorials, del Departament.

El rol proposat per als municipis planteja alguns interrogants, derivats de la heterogeneïtat de la planta municipal catalana. El primer que s'ha de dir és que els patrons d'intervenció dels governs locals en el Servei Públic d'Educació s'haurien d'ajustar a la gran diversitat municipal existent. En especial, caldria fer front al problema, ben conegut, del micromunicipalisme que caracteritza la major part dels nou-cents municipis catalans, mancats, molts d'ells, de l'escala que els permetria assumir un rol com el proposat més amunt en aquest apartat. Aquest és un problema que afecta a tota classe de polítiques sectorials, i les solucions, ja inventades, impliquen dissenyar els models d'intervenció des de la lògica del supra-municipalisme, ja sigui obligatori (consells comarcals i diputacions) o voluntari (consorcis i mancomunitats). Caldria analitzar en cada cas, amb enfocaments allunyats de l'uniformisme, quin seria l'àmbit i la modalitat més aconsellable de desenvolupament del rol dels governs locals, en els casos on l'ajuntament no assolís els requeriments raonables de capacitat.

Altres trets exigibles al model de governança que estem dibuixant serien, a més dels que ja han estat assenyalats, els següents:

- La garantia, en tot cas, dels principis d'equitat i igualtat d'oportunitats en les relacions de famílies i alumnes amb tots els centres del Servei Públic d'Educació.
- El finançament equiparable de tots els centres, fent possible la gratuïtat en tots els casos.
- El reconeixement del valor públic a la iniciativa social en el camp educatiu, l'estímul a la formació de capital social en forma de voluntariat al servei de la millora de l'educació, i l'impuls, per part dels governs, a l'arrelament social del concepte d'"organitzacions públiques no estatals", com és característic d'altres entorns culturals.

L'AUTONOMIA DEL CENTRE DOCENT

Si l'apartat anterior inclou consideracions i propostes que afecten tots els centres del Servei Públic d'Educació, aquest apartat farà referència sobretot als centres del que hem anomenat "xarxa d'iniciativa pública". De fet, és en aquests centres on trobem dèficit

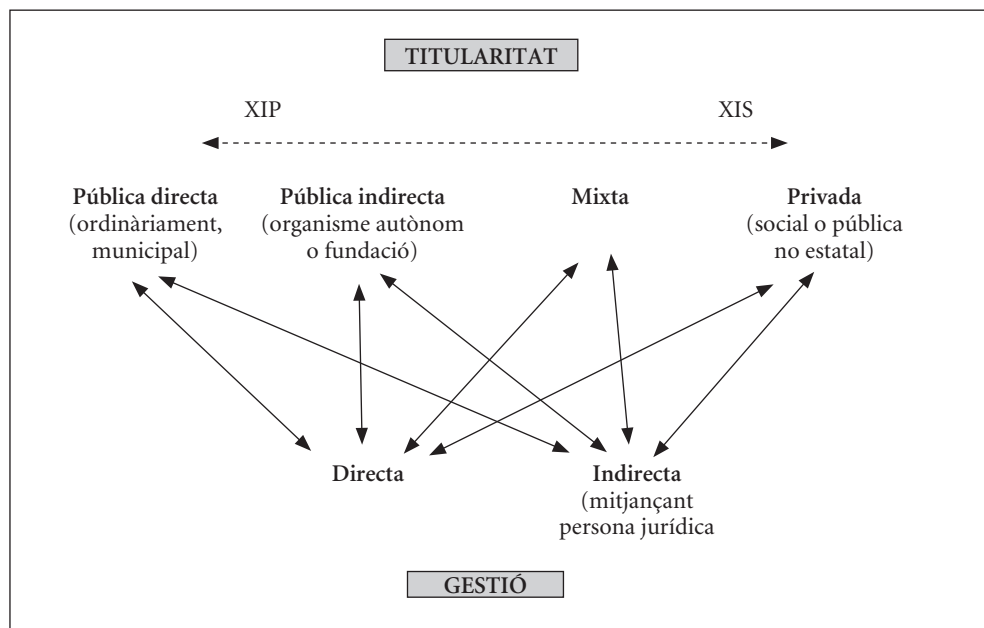
significatius d'autonomia que caldria superar. D'alguna forma, el procés de confluència de xarxes al qual fèiem referència suposa l'acostament dels centres d'iniciativa pública a nivells d'autonomia semblants a aquells dels quals gaudeixen els integrats a l'actual xarxa concertada.

L'autonomia dels centres de la xarxa d'iniciativa pública (XIP) ha de començar en la seva capacitat per dotar-se d'un projecte educatiu propi. No es tracta tant de la recerca de la diferència *per se*, sinó de la realització d'opcions pedagògiques adaptades a cada context, formulades per persones concretes, concretades en unes prioritats i unes maneres de fer degudament documentades i exterioritzades, a les quals s'adhereixen uns equips humans que les fan servir com a eixos estratègics de la seva activitat, ja sigui de govern, de gestió o de docència. La formació d'un projecte educatiu consistent exigeix la presència i l'acord de dos actors fonamentals: el govern del centre i la seva direcció. Un cop definit, el projecte educatiu de centre hauria de ser un *input* bàsic per a l'elaboració del contracte de gestió del centre, al qual s'al·ludirà més endavant.

La manera com es constitueix el govern del centre és un tema clau. Pensem que parlem d'òrgans que haurien de governar centres dotats d'una autonomia molt més important que l'actual. Al nostre entendre, cal defugir de les configuracions estamentals del tipus consell escolar, les quals poden ser més aptes per afrontar determinades qüestions o problemes que no pas per governar el centre. Seria, en aquest sentit, recomanable que des dels governs locals es promoguessin consells de govern dels centres on, sota la presidència de persones dotades de les característiques adequades (podríem citar, a tall d'exemple, l'interès per la millora educativa, l'esperit emprenedor, la voluntat de col·laborar en el servei públic, l'experiència de gestió), se n'apleguessin d'altres amb les capacitats i la voluntat d'aportar una part del seu temps a la posta en marxa d'un projecte educatiu. La presència d'algun representant municipal sembla imprescindible, tot i que creiem que no hauria d'assumir la presidència. Una representació de l'AMPA seria també força raonable. El professorat podria tenir una presència no decisòria. La participació d'experts com a assessors podria ser una pràctica habitual i recomanable.

Una qüestió en la qual caldria aprofundir és fins a quin punt l'assoliment d'aquesta autonomia més gran dels centres de la xarxa d'iniciativa pública (XIP) els exigiria

Figura 2.
Titularitat i gestió dels centres del Servei Públic d’Educació de Catalunya



Font: Elaboració pròpia.

algun tipus de personificació jurídica. De fet, si ens fixem estrictament en els trets genèrics de disseny del model de governança que estem dibuixant, la personalitat jurídica diferenciada no seria estrictament necessària. Tanmateix, possiblement la transformació d’alguns elements particularment resistents (pensem especialment en el règim del personal) es podria veure facilitada seguint aquesta via. Per exemple, es podria pensar en la creació de fundacions municipals o figures semblants per tal de facilitar la introducció dels canvis. Una altra possibilitat, més agosarada i no excloent, seria desenvolupar, com s’ha suggerit abans, el concepte d’un àmbit públic no estatal, format per organitzacions socials amb vocació de servei públic, les quals operen en un àmbit fortament regulat i reben —en el dibuix institucional que estem fent dels municipis— encàrrecs de gestió de centres docents. Com a possibilitat intermèdia, es podria pensar en fórmules mixtes, de titularitat (pública i social) compartida. La

figura 2 ens mostra com, seguint aquests criteris i combinant la titularitat (pública, privada o mixta) amb la forma de gestió (amb o sense personalitat jurídica diferenciada) podrien arribar a existir fins a vuit “espècies” diferents de centres, dintre del mateix ecosistema institucional. Creiem que aquesta diversitat seria molt més un símptoma de vitalitat que no pas de desordre.

El consell de govern del centre hauria de tenir la facultat de nomenar el director del centre, i la d'acordar i formalitzar amb ell el projecte educatiu. Evidentment, la figura de director dels centres de la xarxa d'iniciativa pública (XIP) ha de canviar el seu rol actual, i ens remetem a allò que comentarem després pel que fa al seu rol i a la seva professionalització. Acordat el projecte educatiu, el director del centre assumiria l'encàrrec de presentar a l'aprovació del seu consell la proposta de **contracte de gestió** que caldria formalitzar amb l'autoritat educativa. El contracte de gestió hauria d'incloure:

- La definició de la missió o raó d'ésser del centre, d'acord amb el seu projecte educatiu, i els valors fonamentals el caracteritzen.
- Les línies d'orientació estratègica i les àrees clau de resultat que s'assumeixen.
- Els objectius operatius per al cicle de gestió (ordinàriament serà el curs escolar) i els indicadors de resultat que es faran servir per avaluar l'assoliment.
- El marc pressupostari i les regles bàsiques d'execució del pressupost.
- Les previsions pel que fa a la dotació i a les polítiques de recursos humans.
- Els formats i mecanismes de transmissió de dades i els instruments de seguiment del contracte.

El contracte de gestió hauria de ser, posteriorment, negociat amb l'autoritat educativa, a qui en correspondria l'aprovació, el seguiment i l'avaluació, d'acord amb les previsions incorporades al mateix contracte.

En la situació actual, el director de centre públic és una figura considerablement feble. Li manca l'autoritat moral que només pot demanar d'unes competències gerencials que en general no ha acreditat. Li manca, a més, la legitimitat derivada del procés de nomenament, tenint en compte que aquest es fonamenta, generalment, en el suport corporatiu dels col·legues o fins i tot, de vegades, en la mera absència d'altres candidats

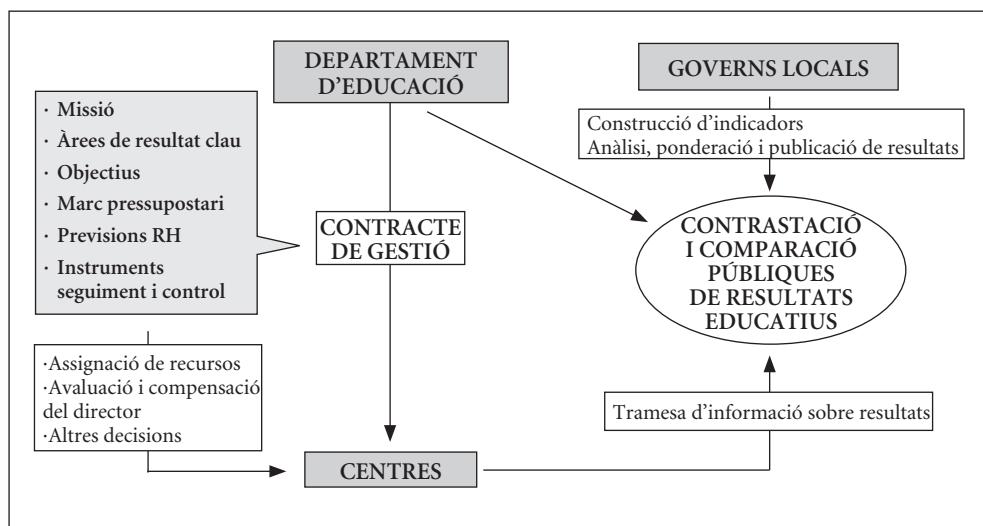
al càrrec. Li manca, per altra part, el reconeixement d'una esfera pròpia de decisió en tots aquells aspectes necessaris per tal de poder assumir la responsabilitat pels resultats. Si bé és cert que, a pesar de totes aquestes mancances, molts directors de centre exerceixen la funció amb dedicació i interès molt meritoris, les febleses esmentades constitueixen, al nostre entendre, un dels dèficits més notoris dels centres docents públics, els quals poden ser considerats, en bastants casos, com organitzacions que no gaudeixen d'una direcció efectiva.

Els directors dels centres de la xarxa d'iniciativa pública haurien de ser considerats responsables superiors de la gestió del centre, sota la supervisió del respectiu consell de govern. Això implica l'atribució de totes les facultats pròpies de la gerència, la qual cosa, cal ser-ne conscients, representa una proposta clarament contracultural pel que fa a la situació actual, tal com l'acabem de descriure. Atribuir aquest rol al director suposa fer-lo responsable, entre altres coses, de:

- a) La direcció executiva del projecte educatiu del centre.
- b) Vetllar per l'execució del contracte de gestió i, en particular, donar acompliment a les previsions pressupostàries.
- c) Organitzar els serveis del centre i formar l'equip directiu, tot assignant-li les responsabilitats corresponents.
- d) La direcció dels recursos humans del centre. Aquesta funció s'hauria d'estendre tant al professorat com al PAS, i implicaria l'exercici de totes les atribucions que en són pròpies, és a dir, les de contractació, organització del treball, avaluació, promoció, carrera, etc. Més endavant, en un apartat posterior destinat al règim de recursos humans del professorat, tornem sobre aquest assumpte.
- e) Retre comptes de la seva gestió, en els termes establerts, al consell de govern del centre i al Departament d'Educació.

L'autonomia del centre docent s'ha de considerar estretament lligada a l'avaluació dels seus resultats. En la situació actual, aquesta avaluació és inexistent o mancada d'efectes. El model de centre que proposem, per contra, vincula directament l'autonomia a la disponibilitat d'un instrumental de valoració del rendiment educatiu del centre, com mostra la figura 3. La part fonamental d'aquesta avaluació tindria lloc

Figura 3.
Sistema d'avaluació i control



Font: Elaboració pròpia.

en el marc del contracte de gestió, al qual hem fet referència anteriorment. Aquesta avaluació permetria mesurar el grau d'assoliment dels objectius compromesos entre l'autoritat educativa i el centre per a un període de gestió determinat. L'avaluació del contracte de gestió produiria efectes, com es dirà més endavant, sobre la continuïtat i la compensació del director, a més de tenir-se en compte per a la negociació del següent contracte, especialment pel que fa al marc pressupostari i a les previsions sobre la dotació de recursos del centre.

Més enllà de l'avaluació del contracte de gestió, tant l'autoritat educativa com els governs locals, per al seu àmbit territorial, haurien d'establir criteris homologats i indicadors de mesura (figura 3), incloent-hi, sempre que sigui possible, ràtios i estàndards internacionals que facilitin la comparació, a fi d'avaluar els resultats dels centres del Servei Públic d'Educació en tots aquells aspectes significatius que es relacionen amb la qualitat del servei educatiu. En qualsevol cas, per tal d'evitar esbiaixar injusta-

ment les avaluacions, caldria establir criteris de ponderació dels resultats dels centres. Aquests criteris haurien de tenir en compte les diferències pel que fa a la composició de l'alumnat, les seves característiques familiars i socials, les circumstàncies de l'entorn, i, en general, les dades que es consideressin rellevants per mantenir l'equitat de les avaluacions. La informació hauria de tenir caràcter públic i ser difosa pels diferents canals a disposició dels dos nivells de govern. Aquesta avaluació no produiria efectes de caràcter administratiu sobre els centres, però permetria comparar i jerarquitzar el seu rendiment educatiu i orientar les preferències dels usuaris, la qual cosa representaria un incentiu poderós pel que fa a la millora del servei.

Per bé que l'avaluació representi un pas molt important pel que fa a la legitimació d'un nivell més alt d'autonomia de funcionament dels centres, caldria ser conscient que la plena legitimitat d'aquesta s'assoleix amb un marc que garanteixi àmbits significatius de llibertat d'elecció per part dels usuaris. Sabent que aquest és un propòsit de realització complexa i difícil, pel que fa a la conjugació harmònica del binomi competència-equitat, i que no passen per aquí les transformacions més urgents i de curt termini del sistema educatiu català, ens limitem a deixar la qüestió apuntada. Només afegiríem que l'ampliació progressiva de l'esfera d'elecció de les famílies, pel que fa als centres de la xarxa d'iniciativa pública (XIP), suposaria endegar un camí en la bona direcció.

LA DIRECCIÓ DELS CENTRES

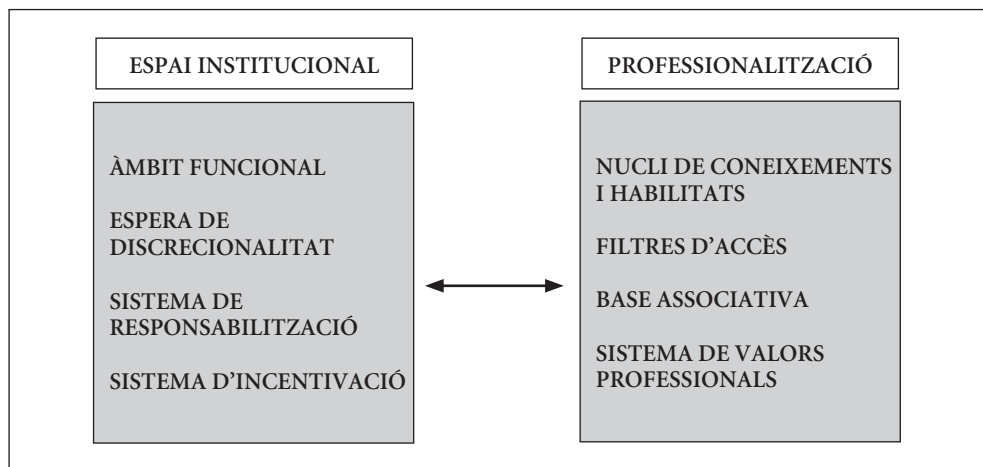
Dèiem abans que els centres de la "xarxa pública" són de vegades organitzacions sense direcció efectiva. Certament, els mecanismes previstos pel sistema per garantir l'existència d'una direcció són extraordinàriament febles. La filosofia subjacent combina diversos enfocaments. D'una banda, en el nivell del govern, hi ha la lògica participativa de la representació estamental (tan estesa en tot el nostre sistema educatiu i de conseqüències tan nefastes per a la governança efectiva, per exemple, de les universitats públiques), la qual, en els centres que analitzem, es manifesta fins a cert punt en els consells escolars, la capacitat efectiva de govern dels quals és sovint molt escassa. D'una altra banda, quan passem del govern a la gerència, trobem la combinació de la

ideologia corporativista típica de les organitzacions de professionals amb el pensament antiautoritari més o menys radicalitzat que ha acabat per impregnar fortament en les últimes dècades la cultura de les professions educadores. Aquesta combinació es fa palesa no només en la inexistència, en el sistema educatiu, d'una direcció concebuda com a funció professionalment delimitada de la funció docent, sinó també, inevitablement, en les extraordinàries debilitats i resistències amb les quals la funció directiva és exercitada i assumida, tant pels que teòricament haurien de dirigir com per aquells que haurien d'interioritzar el rol de ser dirigits.

Transformar aquesta situació obliga a una inversió pública molt important en desenvolupament directiu. Quan parlem d'inversió no parlem només d'aplicació de recursos econòmics, sinó sobretot d'innovació, lideratge i gestió del canvi. Crear un escenari on sigui possible l'aparició, desenvolupament i arrelament de la funció directiva als centres docents del Servei Públic d'Educació implicaria l'actuació en diversos camps. Per raons de sistemàtica, dividirem aquestes actuacions en dos fronts. D'una banda

Figura 4.

Reptes de desenvolupament directiu pel que fa a la direcció dels centres docents



Font: Elaboració pròpia.

el front de la demanda: quins espais institucionals farien viable el desenvolupament de la direcció; i, de l'altra, el front de l'oferta: quins trets hauria de tenir el procés de professionalització de la tasca directiva. La figura 4 mostra aquests dos fronts. En el primer hem de situar aquelles variables que creen l'"hàbitat" institucional que requereix una direcció i, alhora, la fa possible. En citarem quatre. El segon front, el de l'oferta, ens portarà a referir-nos als trets bàsics del procés desitjable de professionalització de la funció directiva de centres docents, entesa com la producció, per part de la societat, de professionals aptes per fer la tasca que hem apuntat i ocupar l'espai institucional esmentat. Ens referirem també, en aquest segon bloc, a quatre trets necessaris.

La primera variable, des del costat de la demanda, és la definició de l'àmbit funcional, és a dir, en què consisteix la tasca de dirigir centres docents. Tota feina necessita una configuració en què quedi clar quins són els seus continguts i, molt especialment, quines són les àrees on s'espera que la tasca creï valor. Més amunt, en l'apartat sobre l'autonomia del centre docent, hem mostrat esquemàticament una determinada configuració d'aquest àmbit funcional, a la qual ens remetem aquí.

La segona variable és el contingut de l'esfera de discrecionalitat que s'assigna per al desenvolupament de la tasca. Dirigir no és només —com, en bona part, és entès ara— coordinar i administrar. No es tracta només d'aplicar normes i seguir protocols, assegurar el funcionament ordinari i "apagar focs". Dirigir és poder triar i prendre opcions rellevants per a la marxa del centre. Ateses les connotacions negatives que s'assignen sovint al terme en l'àmbit públic, cal recordar que discrecionalitat no equival a arbitrarietat, i que les decisions de la direcció estarien sotmeses a un marc de responsabilització al qual fa referència l'apartat següent. Aquesta esfera de discrecionalitat es crearia, en els centres públics, mitjançant un doble procés de delegació que vindria des de: a) l'autoritat educativa (vessant estratègic); i b) les tecnoestructures burocràtiques avui instal·lades al Departament d'Educació i les seves delegacions territorials (vessant operatiu). Al nostre entendre, aquest marge de discrecionalitat de la direcció del centre ha de ser considerablement ampliat, sobretot pel que fa a les atribucions de gestió de persones.

El tercer tret, el qual és en part aquell que equilibra l'anterior, és l'existència i funcionament efectiu d'un sistema de responsabilització (*accountability*), és a dir, d'exigència

i rendiment de comptes de la tasca directiva. Quan es parla d'aquest tipus de tasca, els mecanismes de responsabilització desitjables són aquells que giren al voltant dels resultats. Ens remetem aquí a l'apartat sobre l'autonomia del centre docent, on hem proposat un sistema de responsabilització que té com a peça bàsica el contracte de gestió.

La quarta i última variable, des del costat de la demanda, és l'existència efectiva d'un sistema d'incentivació —premis i sancions— lligat a l'acompliment. L'existència d'aquests mecanismes és necessària, si més no, per aconseguir la sostenibilitat en el temps dels dispositius anteriors. En tornarem a parlar més endavant en aquest apartat, on farem referència al marc formal del qual caldria dotar la professió de dirigir centres docents.

El primer dels trets que cal contemplar des d'allò que hem anomenat “front de l'oferta”, necessari en qualsevol procés de professionalització, és la definició d'un nucli de coneixements i habilitats (podríem utilitzar també l'expressió, més actual, de “competències”) el domini de les quals habilita per a l'exercici de determinades activitats. Aquest element és avui pràcticament inexistent en el sistema educatiu català. De què s'hauria de nodrir aquest nucli de referència professional? Amb la brevetat que imposa aquest tipus de document, ens atreviríem a dir que hauria d'incorporar dues àrees de domini de competències. D'una banda, i principalment, com és obvi si parlem de direcció, les de caràcter gerencial que són pròpies de la funció de dirigir organitzacions. Cal subratllar que en el camp on ens movem, és a dir el de les organitzacions de professionals, aquest domini gerencial suposa l'exercici de competències més sofisticades que en altres entorns organitzatius. D'una altra banda, creiem imprescindible un grau adequat de coneixement del sector educatiu, exigint per la naturalesa de les responsabilitats que hem definit abans per al càrrec.

El segon tret —també comú a tota professió— és l'existència de filtres d'accés que permeten limitar determinades funcions a aquells que acrediten el domini de les competències que formen part del nucli esmentat. Normalment, això inclou tres mecanismes: a) un sistema de certificació o acreditació; b) la reserva de certes activitats a aquells que la posseeixen; i c) un sistema de contrast que ho garanteixi en el moment

de l'accés. En el cas de la funció directiva docent, una bona part d'aquest instrumental estaria pendent de construir. Al nostre entendre, la seva construcció s'hauria d'entendre com un procés més proper a les professions organitzatives o gerencials que no pas a les anomenades professions "dures" (metges, advocats). Això vol dir que aquests mecanismes han de ser més flexibles, i que la seva administració ha de romandre en mans de les organitzacions i no tant d'àrees acadèmiques o corporacions professionals. D'altra banda, els mecanismes d'implantació haurien de ser previsiblement graduals, i anar-se acostant al model desitjable a partir de la realitat i els recursos actuals.

En tercer lloc, els processos de professionalització tendeixen a implicar la creació d'una base associativa, orientada normalment a la preservació d'estàndards de qualitat en l'activitat, a garantir l'eficàcia dels filtres d'accés i a defensar els interessos dels seus membres. Certament, en les professions gerencials aquesta base acostuma a ser més feble, difusa i plural. Tot i això, en l'escenari del nostre sistema docent hi ha dades que apunten al reforçament dels vincles d'identitat professional dels directius de centres docents. D'una banda, com sol passar en la direcció pública (i així va succeir, fa alguns anys, en la gerència sanitària), el seu caràcter contracultural podria fer que aquestes percepcions compartides s'enfortissin. D'una altra banda, les necessitats mateixes de diferenciació funcional (professional de la docència/directiu de centre docent) poden estimular aquest procés de densificació associativa que seria molt important per al canvi, a condició que optés per jugar més un paper d'impuls i gestió del canvi que no pas un rol defensiu de sindicat de directors.

La quarta i última variable de professionalització és el desenvolupament d'un *ethos* o sistema de valors professionals propi. Sobre quines bases s'hauria de fonamentar la identitat axiològica d'aquests professionals? Al nostre entendre, hauria de combinar els valors propis de la gerència —integritat, racionalitat econòmica, qualitat de servei, responsabilitat pels resultats, transparència i rendiment de comptes—, amb aquells que són propis de les finalitats del Servei Públic d'Educació, i que s'han de vincular a la seva raó de ser. El compromís d'aquests professionals amb l'assoliment d'objectius d'excel·lència educativa, igualtat d'oportunitats, equitat, cohesió social, atenció a les minories i sectors més febles, i integració comunitària, n'haurien de formar part.

Tot el que s'ha dit en els punts anteriors apunta a la necessitat de definir un marc formal per a l'exercici de la direcció dels centres de la XIP (sense excloure que alguns elements d'aquests puguin resultar aplicables a tots els centres del Servei Públic d'Educació en el seu conjunt). Aquest marc normatiu o estatut del director hauria d'estar basat, al nostre entendre, en els criteris bàsics següents:

- Exigència de titulació universitària superior.
- Formació teoricopràctica de caràcter professional (fora del marc pròpiament universitari) amb els continguts i estàndards prèviament homologats i impartida en centres dotats de la corresponent acreditació per part de l'autoritat docent, la superació de la qual donaria lloc a la corresponent habilitació. La formació implicaria necessàriament la realització de pràctiques de suport a la direcció en un centre docent durant un període determinat.
- Contractació a càrrec dels consells de govern dels centres, mitjançant procediments públics i criteris transparents.
- Nomenaments per períodes limitats en el temps (per exemple, quatre anys), prorrogables.
- Assignació d'una compensació total que sigui adequada —ha de mostrar la importància que es dona a la funció, de manera que ha de representar un diferencial notori respecte de la compensació dels professionals docents sense càrregues de gestió—, i capaç d'atreure i retenir bons professionals.
- Establiment d'una part de la retribució amb caràcter variable, lligada al grau d'acompliment anual del contracte de gestió del centre.
- Fixació d'una indemnització raonable en cas de cessament anticipat no motivat en raons de tipus disciplinari.

Com es desprèn de l'apartat que hem dedicat a l'autonomia dels centres, els directors exercirien les seves atribucions sota la supervisió dels consells de govern, davant dels quals serien directament responsables per la seva gestió, amb independència de la intervenció que correspondria a l'autoritat educativa en aquest sentit, bàsicament en el marc dels contractes de gestió.

La dotació als centres de la xarxa d'iniciativa pública (XIP) de la capacitat de direcció que necessiten no s'hauria d'esgotar, tot i la seva importància, en les figures dels direc-

tors. Al davant de l'execució del projecte educatiu de centre cal que hi hagi un equip de direcció competent i cohesionat. A diferència del director, per a qui s'ha fet un disseny que suposa l'exclusivitat gerencial de la seva dedicació, la pauta normal pel que fa als equips de direcció sembla que hauria de ser la combinació de la càrrega de gestió amb la tasca docent, reduïda en la part que s'escaigués. Això no exclou que en determinats centres puguin existir càrrecs de gestió desenvolupats per personal no docent, dins del marc pressupostari i de personal que s'estipuli en el contracte de gestió del centre. La formació de l'equip de direcció i l'assignació de responsabilitats als seus membres hauria de ser una de les funcions centrals dels directors dels centres.

EL RÈGIM D'OCUPACIÓ I LA GESTIÓ DE RECURSOS HUMANS DEL PROFESSORAT

Com dèiem a la introducció, qualsevol reforma que es plantegi afrontar de debò, més enllà del nominalisme, els problemes dels nostres centres docents públics ha de qüestionar el manteniment de l'actual model funcional d'ocupació dels professors. Per molt que la tradició del mestre funcionari hagi arrelat en la nostra cultura, la funció pública com a institució no va ser pensada per integrar la prestació directa de serveis a les persones. Allò que ha succeït en molts països, com és el cas del nostre, és que el desenvolupament de l'Estat del benestar ha suposat l'expansió dels patrons d'organització professional pensats per a les burocràcies estatals. Al llarg d'aquest procés, burocràcies weberianes dissenyades per servir de manera llunyana i impersonal un ideal d'imperi de la llei i de seguretat jurídica, han exportat les seves pautes de regulació i fins i tot molts dels seus models mentals cap als nous serveis de contingut social i reequilibrador. Dient-lo amb un exemple: la professió docent ha acabat essent organitzada —i en alguns casos, també entesa— de la mateixa forma que la d'inspector de tributs. La qüestió no és només teòrica. El veritable problema és que la uniformitat, rigidesa i hiperprotecció del règim funcional —almenys, tal com és concebut i regulat actualment— lliga de mans qualsevol intent per dissenyar una vertadera xarxa pública de centres capaç d'estar a l'alçada dels reptes que ens planteja la societat contemporània. Com que es tracta d'una malaltia que té una cura difícil, sempre hi ha l'opció de seguir parlant dels símptomes. En algun moment, però, caldria començar a plantejar, com a mínim, el debat.

Alguns dels principals problemes que suposa el vigent règim d'ocupació i gestió de recursos humans del professorat dels centres públics són els següents:

- L'accés a la funció pública docent es produeix mitjançant oposicions massificades i mancades de qualsevol instrumental modern de selecció.
- Aquests processos no garanteixen, ordinàriament, que les persones que s'incorporen al servei públic docent tinguin prou competències pedagògiques.
- L'accés als centres es produeix mitjançant una assignació decidida centralitzadament per criteris d'antiguitat o mèrits formals que no prenen en consideració les competències pròpies del perfil desitjable, ateses les característiques i necessitats del centre i el seu entorn.
- La incorporació de les persones no té en compte la seva idoneïtat des del punt de vista de l'execució d'un projecte educatiu de centre.
- Les decisions principals que afecten el professorat es prenen centralitzadament al Departament d'Educació, per part d'òrgans experimentats pel que fa a l'administració de personal (activitats de control formal i tràmit) però que estan mancats de capacitat per definir i executar polítiques de recursos humans de valor afegit.
- La direcció del centre no disposa, en aquest camp, d'atribucions que li permetin fer-se càrrec en forma efectiva de la gestió de les persones.
- Els problemes de baix rendiment, actituds inadequades, etc. tendeixen a no ser abordats o bé a traslladar-se a l'autoritat educativa central, la qual, en general, no disposa de mecanismes adequats per fer-hi front.
- El funcionament dels subsistemes de gestió de recursos humans en aquest marc (organització del treball, compensació, carrera) no disposa d'eficàcia incentivadora.
- És fàcil que es produeixi un grau alt de desvinculació i falta d'alineament entre els interessos, expectatives i preferències del professorat i els objectius, la situació i la marxa del centre on presta els seus serveis.

Davant d'aquest escenari, caldria avançar cap a models alternatius de configuració de la professió docent, del seu règim d'ocupació i dels sistemes de gestió de recursos humans que li són aplicats, capaços d'afrontar les greus disfuncions detectades, i co-

herents alhora amb el model de centres que hem anat dibuixant. Com dèiem abans, qualsevol model que pretengui donar resposta als problemes esmentats ha de sortir del marc de la “funció pública docent” o, si més no, de la forma amb la qual aquesta és concebuda i interioritzada avui en el sistema educatiu

Sense entrar en els aspectes de preparació del professorat, que s’entén que seran abordats en altres sessions del Seminari, l’accés al Servei Públic d’Educació s’hauria de produir, en tot cas, prèvia superació per part de titulats universitaris de les especialitats que calgui, de cursos i proves que acreditin de forma efectiva la seva capacitat pedagògica. Aquests processos haurien de permetre l’acreditació de les competències necessàries per poder entrar al servei d’un centre docent integrat en qualsevol de les dues xarxes, XIP o XIS, que es contempen a l’apartat sobre el centre docent en el marc del Servei Públic d’Educació.

A partir d’aquí, l’accés als centres s’hauria de produir mitjançant decisions de contractació que correspondrien a la direcció del centre, en el marc de les previsions pressupostàries i de dotació de recursos humans contingudes en el contracte de gestió i amb la supervisió del consell de govern. Caldria regular que aquestes decisions es prenguessin després de convocatòries obertes i públiques, i de forma motivada i transparent, deixant constància pública dels criteris que han estat tinguts en compte. Una apreciació de la idoneïtat de les persones per adaptar-se a l’execució del projecte educatiu del centre hauria de formar part del procés de selecció. Seria bo que en el nivell municipal es creessin instàncies independents per tal de revisar les queixes per tractament irregular o discriminatori que es poguessin formular. La contractació laboral indefinida amb el corresponent període de prova constituïria un règim d’ocupació perfectament raonable, al nostre entendre.

La gestió dels recursos humans del centre forma part de les responsabilitats que hem assignat a la direcció del centre. No cal dir que, les que corresponen a la gestió del professorat són les més importants i compromeses. Haurien de formar part d’aquestes polítiques de recursos humans impulsades pel director del centre i executades des de l’equip de direcció, entre d’altres:

- L'aprovació dels plans de treball dels professors, amb l'explicitació de les seves àrees de contribució, els objectius i els compromisos dintre de cadascuna d'elles.
- L'avaluació anual de la feina desenvolupada i la seva comunicació individualitzada al professorat, orientada a l'obtenció d'un compromís de millora dels resultats.
- La detecció de necessitats formatives i l'ús de l'oferta de formació contínua del professorat.

Qualsevol model de recursos humans aplicat al professorat s'ha de plantejar la necessitat de pensar en formes de promoció professional capaces d'incentivar l'excel·lència educativa. Un model tan descentralitzat com el que es proposa en aquest document fa més complexa una qüestió que ho és *per se*. En realitat, el sistema centralitzat actual no la té, ni molt menys, resolta. Caldria, doncs, una inversió important en disseny. En qualsevol cas, les qüestions centrals típiques del disseny de carreres professionals horitzontals, que caldria afrontar inevitablement serien: a) la definició dels trams de progressió i creixement de competències que haurien de ser establerts, en connexió amb els objectius dels centres docents i del conjunt del Servei Públic d'Educació; i b) els procediments, instruments i òrgans d'avaluació i acreditació que caldria fer servir. En qualsevol cas, aquesta és una matèria que caldria abordar, previsiblement, en un moment no inicial de les reformes necessàries.

CONCLUSIONS

La imprescindible reforma del sistema educatiu català té en el centre docent un dels seus reptes més importants. Com hem intentat argumentar, hi conflueixen, entre altres aspectes:

- a) elements de disseny institucional que afecten a escales de governança macro i a definicions en la microescala del mateix centre;
- b) instruments de "reconfiguració" del règim organitzatiu i de les bases jurídiques de les professions docents;

- c) estímuls de diferent tipus a la formació de capital social al voltant de les iniciatives de promoció de projectes educatius i de millora del funcionament dels centres;
- d) requeriments de desenvolupament de capacitats en camps deficitaris (com és el cas de les capacitats de regulació, inspecció i avaluació per part de l'autoritat educativa, o les que són pròpies de la gerència de centres docents); i
- e) sobretot, necessitats de canvi de models mentals i conviccions molt arrelades, tant en els actors directament afectats com en la pròpia societat.

Cal afegir que la governança dels sistemes educatius és un camp on les dinàmiques de les societats contemporànies incorporen cada dia elements d'una més gran complexitat. La turbulència dels entorns i l'aparició de nous problemes, al voltant dels quals són freqüents els elements de discrepància i conflicte entre els diferents actors afectats, desafia el coneixement prèviament acumulat pels governs i les societats. Sovint, s'han d'assumir demandes i expectatives per a les quals no existeixen respostes prèviament experimentades que permetin garantir l'èxit, la qual cosa obliga a posar en marxa processos d'innovació que contenen una forta càrrega d'exploració i experimentació. Els mètodes de prova i error, que permeten l'avaluació, la rectificació i l'aprenentatge col·lectiu, seran cada vegada més necessaris.

Tot això planteja dificultats de gran magnitud i desafia la capacitat dels governs i els actors de la societat civil per definir les estratègies capaces de fer-hi front amb èxit. Només la construcció de consensos socials i polítics de fons, tan amplis com sigui possible, pot fonamentar aquestes estratègies i, certament, aquests escenaris no semblen massa propers. En qualsevol cas, el debat de les idees i la seva expressió amb tota la radicalitat possible, en el sentit etimològic de l'expressió, ens resulten en aquests moments més necessaris que mai.

Annex 3.
La formació de professors com a iniciació a la cultura docent

José M. Esteve

ELS ENFOCAMENTS DE LA FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT

El primer pas en la formació de la cultura professional dels docents és la formació professional que reben, perquè és en el període de formació inicial quan es forma la seva primera identitat professional; és a dir, és quan construeixen els pensaments, els valors i les actituds amb les quals, després, faran front al treball professional.

M'he proposat parlar dels enfocaments de la formació de professorat en primera persona, ja que, des de fa trenta anys, he viscut els avatars d'una història que no sé gaire com qualificar: un oblit?, una desgràcia?, una catàstrofe educativa?, un exercici permanent d'ignorància i incompetència polítiques? o, potser, un exercici negligent i estúpid de l'autonomia de les universitats. Probablement, tot al mateix temps.

Comencem establint la distinció entre la formació dels professors de primària i els de secundària, ja que fins ara, i des de temps immemorial, els dos tipus de professors s'han format en institucions diferents, amb plantejaments científics i pedagògics diferents, i amb diferents nivells d'exigència. En cadascun d'aquests camps, pretenc donar una opinió personal sobre els problemes més urgents que es plantegen i, al mateix temps, oferir alternatives per millorar la formació inicial dels nostres professors en els dos nivells. Voldria advertir al lector que, com que porto trenta anys fent crítiques mesurades i propostes sensates per no ferir la sensibilitat de ningú i per fer-les fàcilment

acceptables pels poders polítics, i mai ningú m'ha fet cap cas, ara diré què penso, sense cap altra limitació que el respecte a la veritat i al sentit comú. Probablement, no tot-hom compartirà les meves opinions. Res no m'agradaria tant com provocar un debat sobre el tema, en què altres també diguin què pensen i què proposen. Qualsevol cosa em sembla millor que continuar vetllant el mort en silenci.

Per començar, deixo clara la perspectiva des de la qual parlo. He publicat cinc llibres sobre professors, alguns dels quals han estat reeditats en castellà i traduïts a altres idiomes; des de fa més de vint anys sóc catedràtic de teoria de l'educació a la universitat; he estat director d'un institut de Ciències de l'Educació, degà d'una facultat de Ciències de l'Educació i secretari general de la meua universitat. El Consell Escolar de l'Estat m'ha demanat tres informes diferents (amb governs del PP i del PSOE) sobre formació de professors. Vaig representar a Espanya com a expert nacional en la redacció de l'Informe de l'Agència Europea Eurydice (cinc volums), *La profesión docente en Europa*. He col·laborat amb la UNESCO redactant tres documents sobre formació de professors, publicats per aquesta institució; i, sobretot això, he impartit desenes de cursos de formació de professors a diversos ICE, centres de professors i centres d'ensenyament de primària i secundària.

Des d'aquesta experiència acumulada (la meua primera publicació sobre professors és de 1979), avanço una idea clau a manera d'introducció per emmarcar el meu diagnòstic sobre la qüestió: cap ministeri d'Educació en els últims trenta anys ha considerat la formació de professors un tema prioritari i, en conseqüència, mai s'ha fet un plantejament global ni una inversió adequada per afrontar un punt clau, de gran importància estratègica; des del meu punt de vista *el tema clau*, per millorar la qualitat del nostre sistema educatiu.

Les raons que m'han anat donant des de diferents instàncies polítiques (secretaris d'Estat d'Educació —de dos governs diferents—, subsecretari del Ministeri d'Educació i Ciència, director general d'Innovació Educativa i sotsdirectors generals de Formació de Professors i després directors de l'Institut de Formació del Professorat) per no afrontar seriosament una reforma en profunditat de la formació de professors durant tot aquest període es resumeixen en les excuses següents:

1. Lamentablement, vam fer primer la reforma de la Universitat mitjançant la LRU i després la del sistema educatiu no universitari, LOGSE, de tal manera que, quan va ser el moment de tractar el tema de la formació de professors, ens vam adonar que aquest estava en el marc de l'Autonomia Universitària, per tant, no vam poder modificar substancialment la formació dels professors de primària que corresponia als plans d'estudi de les diplomatures de Magisteri. Igualment, la modificació de la formació inicial dels professors de secundària requeria, si es volia reformar en profunditat, tocar els plans d'estudi de les llicenciatures universitàries de Ciències i Lletres que donen accés a la docència, plantejant uns perfils més professionals i menys acadèmics; però, a partir de l'autonomia universitària, era una batalla difícil i molt problemàtica des del punt de vista polític: les reaccions de les conferències de degans podien ser terribles si es tocaven els continguts de les seves llicenciatures. La major part dels alumnes que surten d'aquestes facultats es dediquen professionalment a l'ensenyament, i la creació de títols professionals deixaria sense alumnes les llicenciatures tradicionals d'Història o Química. (Aquest argument ens crida l'atenció sobre l'estrany "estat d'excepció" amb el qual es contempen les titulacions que preparen per a l'ensenyament; ja que, mentre que a la resta de les titulacions la llei expressa una específica orientació professional, qualsevol intent de distingir entre la formació dels historiadors i la dels professors d'història és considerada com un ultratge per les conferències de degans de les respectives facultats, que operen amb la idea que els clients els qui s'han d'adaptar a la institució, en lloc que les institucions s'adaptin a les necessitats professionals dels clients, o a les exigències de les demandes socials).
2. La formació inicial dels professors és una qüestió molt secundària per millorar la qualitat de l'educació (el responsable polític parlava a principis dels anys noranta). Ara la prioritat és la formació permanent, ja que els cossos de professors incorporaran nous efectius. (Després d'un oracle tan inspirat, s'han incorporat, segons dades del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministeri d'Educació), 20.489 nous professors des de 1993 fins al 2000. En el moment actual, 2007, pot molt bé ser que els nous efectius s'acostin als quaranta mil). Tot i així, caldria recuperar aquest argument i discutir-lo seriosament, amb la mateixa lògica però des del punt de vista contrari, ja que segons l'edat mitjana dels cossos de professors, un terç dels docents en exercici té més de cinquanta anys, i en una

dècada el reclutament i la formació inicial dels seus substituïts plantejarà problemes seriosos al nostre sistema educatiu.

3. La formació inicial dels professors de secundària, tal com està ara, té un cost zero per a l'Administració. No hi ha voluntat política per invertir recursos en aquest apartat. Qualsevol reforma de la formació inicial de professors suposaria un alt cost econòmic que ningú està disposat a finançar.
4. No hi ha voluntat política per afrontar la reforma de la formació inicial de professors, i la formació contínua està transferida a les comunitats autònomes. És un tema en el qual l'Institut de Formació del Professorat o el Ministeri d'Educació tenen molt poc marge de maniobra. Les competències estan tan difuses que ningú s'atreveix a prendre iniciatives.

Al fil d'aquests arguments hem vist intents molt tímids de reforma de la formació inicial de professors que, en l'àmbit de l'educació primària queda a mans de les antigues escoles normals de Magisteri, algunes d'elles reconvertides nominalment en facultats de Ciències de l'Educació, i alguna encara amb el títol de Centre Superior de Formació de Professors. Des del Ministeri s'ha intentat fer un seguiment de les modificacions introduïdes en els plans d'estudi de les diplomatures de Magisteri; encara que a penes se n'ha publicat res. En paraules d'un antic director de l'Institut de Formació de Professors, l'estudi comparatiu dels esmentats plans d'estudi obté un balanç desolador: gairebé no hi ha acords en les matèries que s'imparteixen en els diferents centres, les diferències entre els diferents plans d'estudi són notables i la presència de matèries estranyes —díficils de justificar en un currículum de formació de mestres—, apunta cap a una forta influència dels interessos personals o gremials dels col·lectius de professors que a cada universitat tenen el poder. La formació inicial dels nostres professors de primària en el marc d'una llicenciatura universitària és una mesura que acaba de proposar-se, encara no portada a la pràctica, i que es justifica per una sèrie de raons que conflueixen totes elles en el mateix tipus de solució. En efecte, la progressiva complexitat i sofisticació dels nostres sistemes educatius exigeix un augment de la formació que reben els nostres futurs professors, de tal manera que molts països europeus ja han comprès que la millora de la qualitat de l'ensenyament passa necessàriament per un augment de la formació inicial que reben els professors. A la societat actual, la creixent complexitat de les tasques que encomanem als nostres professors de primària

exigeix aquest augment de formació; ja que, en les actuals expectatives socials sobre el sistema educatiu, no es considera que la tasca del professor pugui reduir-se a l'àmbit de la formació intel·lectual i la simple transmissió del coneixement, sinó que exigim dels nostres professors que atenguin camps tan dispars com l'educació viària, l'educació moral, l'educació per a la salut, l'educació intercultural, la prevenció de drogodependències, i un llarg etcètera, tan llarg com ho siguin el total dels problemes socials de l'època que ens toca viure. Finalment, el nivell cultural general de la població —ara més elevat— és una altra raó de pes per augmentar el nivell de formació dels nostres professors de primària en el marc d'una llicenciatura universitària. De fet, una bona part dels nostres professors de primària s'han anat avançant als esdeveniments i, per diverses raons, entre elles la necessitat d'un nivell de formació personal més alt, molts ja han anat cursant els estudis corresponents a diverses llicenciatures. La tendència assoleix ja un percentatge molt significatiu dins del col·lectiu, i una mesura pràctica que influiria sobre el prestigi i la valoració dels professors preocupats per la seva formació seria la de reconèixer en la percepció de salaris la titulació universitària dels mestres amb títol de llicenciats (pas del nivell B al nivell A).

Les raons exposades es troben a la base de diverses reformes en els plans de formació de mestres portades a terme a Europa en l'última dècada; totes han tendit a elevar el nivell d'estudis dels professors de primària en el marc de la universitat i buscant donant-los els nivells corresponents a una llicenciatura superior. A Espanya, en canvi, fins ara no es planteja incorporar-se a aquesta tendència.

El panorama de la formació inicial dels professors de secundària és encara més desolador. Catalunya ha mantingut la xarxa dels ICE (Institut de Ciències de l'Educació) com a responsables d'aquest tipus de formació. A la resta de comunitats autònomes no se sap bé qui en té la responsabilitat. En algunes comunitats, les facultats de Ciències de l'Educació; en altres, les universitats han creat diferents instàncies amb diferents noms; encara en unes altres, s'ha diferit la responsabilitat real als centres de professors. Pel que fa al tema dels continguts, la durada dels cursos i les matèries que s'ensenyen, el panorama és realment caòtic. Una conclusió s'imposa clarament: les instàncies responsables no compleixen la legislació, si és que algú té clara a quina legislació s'ha d'atènyer. El CAP, el TED o les fórmules pròpies de cada comunitat autònoma ofereixen un panorama

amb molt pocs punts comuns. De manera generalitzada no es compleix la legislació pel que fa al nombre d'hores de formació, ni a les pràctiques prèvies; en molts casos no fa falta assistir a classes presencials, i encara pitjor, les pràctiques docents prèvies només es compleixen, en quantitat i qualitat, en molt pocs dels variats centres que ara s'ocupen d'emetre els certificats d'aptitud pedagògica (CAP) o els títols d'especialització didàctica (TED); ja que ni tan sols ara hi ha un model definit de formació o de titulació. Per exemplificar fins a quin punt no es compleix la legislació, puc explicar una anècdota del meu treball a la Comissió d'Eurydice que va elaborar l'informe europeu *La profesión docente en Europa*. En un moment donat em van preguntar si a Espanya els professors de secundària tenien un període de pràctiques (*stage*) en el lloc de treball, previ a l'exercici ple de la docència (*prise de fonction*). Els meus interlocutors es van quedar molt perplexos quan vaig haver de respondre que aquesta pregunta tenia tres respostes. En efecte, segons la legislació, el primer any de treball al centre després de treure les oposicions té la consideració de període de pràctiques, per tant, des del punt de vista legal sí que existeix tal període de formació pràctica. No obstant això, quan investiguem en els centres el compliment de la norma, descobrim que, en la majoria dels centres, es tracta de la formalitat de nomenar un tutor nominal (generalment el director del departament) que a final de curs copia un informe estereotipat del disc dur del seu ordinador, i es limita a canviar-hi el nom; perquè en molt pocs dels centres investigats hi ha una tutela efectiva i una ajuda real per al professor debutant. Per tant, hi ha un *stage* legal, però es redueix a un tràmit formal. Quan investiguem les condicions de treball dels professors debutants en el seu primer any com a docents descobrim una tercera versió, absolutament contradictòria amb l'esperit de la llei. En efecte, en arribar als centres de secundària els professors novells descobreixen que els horaris, el repartiment de matèries i dels grups d'alumnes es fa per rigorós torn d'antiguitat i, com a conseqüència, els principiants s'estrenen amb els grups més difícils, amb els alumnes més conflictius, amb les matèries que ningú vol (freqüentment amb diverses matèries diferents) i amb els horaris més descompensats. Aquest exemple pot servir per il·lustrar com l'elaboració d'una normativa legal pot portar en la pràctica a una situació que constitueix un autèntic frau a la llei, contrària a l'esperit i a la intenció del legislador.

En el cas dels professors de secundària, tots els estudis realitzats coincideixen a assenyalar que disposen d'una excel·lent formació acadèmica, però que són incapaços

d'enfrontar-se amb èxit a la realitat quotidiana d'un ensenyament que s'ha fet molt difícil. Els treballs sobre la identitat professional dels nostres professors de secundària il·lustren amb dades contundents la falta d'adequació d'una formació universitària de cinc anys en la qual se'ls forma com a químics, físics, historiadors o lingüistes pensant després que un curset accelerat de pocs mesos reconvertirà la seva mentalitat fent-los professors de química, de física, d'història o de llengua. Després d'haver conreat una identitat professional com a químics durant cinc anys, els mateixos candidats consideren una degradació descendir a fer classes a un grup heterogeni de trenta xavals a uns nivells científics molt elementals; i aquesta serà la base de la seva identitat i de la seva cultura professional al llarg de tota la seva carrera: el seu compromís bàsic se centra a cultivar els continguts científics, i no a transmetre'ls. A més, el seu escàs coneixement dels condicionants que afecten a la seva feina a l'aula els fa fracassar en l'intent d'organitzar la classe, establir un mínim de disciplina sense el qual el treball és improductiu i, sobretot, en la reorganització dels seus excel·lents coneixements universitaris per fer-los assequibles i interessants a un grup de nois i noies de quinze anys. En conseqüència, el professor pateix per la inadequació de la seva formació respecte al treball que la societat li demana desenvolupar, i pateix l'alumne durant el període d'adaptació de qui es defineix com a investigador especialista i s'obstina durant anys a explicar la seva tesina en un centre de secundària. El problema no té més sortida que establir títols professionals de professor de química, professor d'història, etc., en què, en el marc de les facultats respectives de Lletres i Ciències s'alternin la formació científica i la formació professional per al treball que després desenvoluparan. Als països del nostre entorn s'han establert models d'aquest tipus al llarg de l'última dècada, com veurem més endavant.

En el moment actual gairebé no es parla de la necessitat de modificar la formació inicial dels professors de primària, que s'ha reduït a un problema de delimitar el nombre i el nom de les titulacions bàsiques que s'implementaran després dels canvis en els nous plans d'estudi. Al final, les titulacions que es decideixin quedaran en mans dels mateixos professors que les han estat impartint fins ara i des de fa quatre reformes. Com que són ells els qui decidiran, a cada centre, les matèries i els continguts dels plans d'estudi, cada centre procurarà, per tots els mitjans, seguir explicant les mateixes matèries que els professors ja tenen preparades; i si, per fi s'introduïssin noves matèries exigides per

noves demandes socials, a l'hora d'explicar-les els professors traduirien els continguts a explicar en el marc dels continguts que ells dominen (siguin o no els demandats pel nou perfil de formació o per les noves exigències socials o professionals). Per posar un exemple molt clar, conec una diplomatura de mestres en la qual molts dels estudiants de tercer curs, a punt de sortir al mercat professional, presenten les seves memòries de pràctiques amb més de deu faltes d'ortografia. No han cursat en cap moment una assignatura de lectoescriptura (malgrat que una de les més clares responsabilitats d'un mestre és ensenyar a llegir i escriure als nens), i quan preguntem als professors del Departament de Didàctica de la Llengua, descobrim que no consideren una responsabilitat seva garantir que els futurs mestres escriguin sense faltes d'ortografia; i és que, havent-se format ells mateixos en les facultats de Filologia, dediquen el seu temps a ensenyar gramàtica estructural i fonètica i fonologia. Com a resultat, els nostres futurs mestres distingeixen una fricativa d'una bilabial; però s'expressen així: “Per acabar la memòria, realitzarem una conclusió o valoració personal de l'experiència viscuda, dient el que ens a (sic) semblat” (...); “una investigació que ens permeti comprendre i interpretar perquè (sic) ocorren uns determinats esdeveniments” (...); “quan ho llegeixi pugui saber el que allà a (sic) ocorregut” (...); “a (sic) esta molt ben acullit (sic) entre els nens” (...); “la majoria dels alumnes es (sic) de raça blanca, excepte dos d'ells (un noi i una noia) que són jitanos (sic) i un noi àrab” (...); “l'homosexualitat —masculina i femenina per igual (sic)—, és considerada per alguns com averrant” (sic).

Comencem a proposar solucions, perquè a mi també em sembla aberrant. Les nostres institucions de formació inicial de professors necessiten atreure candidats valuosos i evitar que es consideri la dedicació professional a l'ensenyament, sobretot a primària i preescolar, com una tasca menor, a la qual es dediquen “aquells que no serveixen per a res més”. En efecte, als Estats Units s'han plantejat els últims anys diversos programes que pretenen evitar el dèficit de reclutament de docents amb perfil d'excel·lència, que, segons avaluació de Corcoran, Evans i Schwab, ha descendit des del 24% en el període 1971-1974 fins a l'11%, l'any 2000 (Corcoran, Evans i Schwab, 2002; The College Board, 2006; i Darling-Hammond i Sykes, 2003). En l'anàlisi de les causes d'aquest declivi en el reclutament de professors de vàlua s'assenyalen tres causes: primera, que els requisits d'ingrés són massa baixos, de manera que accedeixen a la professió docent massa candidats de nivell baix; segona, que els procediments d'ingrés són confusos i

feixucs; i tercera, que els salaris són relativament baixos, en comparació amb els d'altres titulacions similars i amb les condicions de treball professionals. Entre les solucions que es proposen destaca la de simplificar els procediments burocràtics per obtenir al mateix temps les titulacions i les certificacions que porten a l'accés a la docència, sobretot dels alumnes de més vàlua.

En la mateixa línia dels estudis realitzats al New Teacher Project¹ per reclutar mestres de qualitat, proposaríem, per tal d'adaptar aquestes estratègies al nostre sistema educatiu, les mesures que exposem seguidament, distingint entre les que fan referència a la formació de professors de preescolar i primària, i les adreçades als professors de secundària.

Propostes adreçades a la formació de professors de preescolar i primària

1. La formació de mestres, tant de preescolar com de primària, ha de realitzar-se en el marc d'una titulació universitària de cicle llarg, similar a la resta de les titulacions universitàries, per dues raons: a) en haver augmentat el nivell cultural general de la població, per mantenir el prestigi social dels mestres, cal elevar igualment el seu nivell de formació; b) una formació científica sòlida i la necessària formació psicopedagògica requereixen més temps de formació que el que actualment hi dediquen les diplomatures universitàries.
2. L'augment de formació i el requisit d'una titulació universitària de cicle llarg ha de portar a una equiparació de sous i condicions de treball dels docents de preescolar i primària amb els de secundària. No és possible mantenir professors de vàlua en els primers nivells de l'ensenyament, si la millora salarial o de condicions de treball només s'aconsegueix passant a l'educació secundària o a càrrecs d'administració i supervisió educativa. Implícitament, això suposa acceptar que es queden en preescolar i primària "aquells que no serveixen per a res més". Per tal de mantenir

1. Vegeu: www.tntp.org.

professors vocacionals i de valia a preescolar i primària cal, necessàriament, reconèixer *en aquests nivells* el treball dels professors valuosos.

3. Reduir el nombre de places que s'ofereixen en les nostres titulacions de formació de professors a un nombre aproximat al de docents que el nostre sistema educatiu necessitar. Al mateix temps, s'asseguraria l'ingrés directe en la docència preescolar i primària dels estudiants que aprovessin una prova de revàlida general (estatal o autonòmica) en acabar els seus estudis.² Aquesta mesura faria incrementar el nombre de candidats valuosos (elevant les qualificacions de selectivitat per a l'ingrés en les titulacions de formació de professors) i permetria una formació menys massificada i de major qualitat.
4. Revisió i control dels plans d'estudi per les autoritats estatals i autonòmiques evitant que la formació inicial per exercir com a professor es desvirtuï a mans d'uns departaments universitaris més interessats a defensar els seus interessos corporatius que a oferir la formació que els professors necessiten. L'existència d'una prova general de revàlida (estatal o autonòmica) evitaria en bona mesura les deficiències que hem denunciat, i obligaria a les universitats a plantejar plans d'estudi més raonables que els actuals. Tots els estudiants que aprovessin la prova, ordenats per les seves qualificacions, com a la selectivitat, quedarien a disposició de les autoritats educatives per cobrir les places vacants sense cap més requisit.
5. Les matèries de caràcter científic i humanista es cursarien en les respectives facultats de Ciències i Lletres fins a cobrir un número determinat de crèdits, amb els quals l'estudiant podria formar-se un currículum especialitzat en una matèria o grup de matèries, després d'assegurar uns crèdits mínims de formació general. Els crèdits corresponents a les matèries de caràcter psicopedagògic s'impartirien a les facultats de Ciències de l'Educació, que serien les responsables d'organitzar tres períodes de pràctiques diferents, que es cursarien de manera simultània a la formació científica i humanista: a) pràctiques d'observació en el primer any, destinades a la presa de contacte amb la realitat dels centres d'ensenyament, la seva organització, formes

2. Una proposta molt similar està en la base del prestigi dels cossos docents de Finlàndia, que freqüentment es prenen com model després dels èxits dels seus alumnes en les proves del Programa PISA. Al final d'aquesta ponència s'expliquen moltes de les mesures que es proposen i que ja estan en marxa en diversos països europeus.

de treball i estructures de govern i funcionament; b) pràctiques de simulació, en el segon any, destinades a desenvolupar estratègies docents, aprendre destreses socials de comunicació i interacció a l'aula i sistemes d'organització i funcionament a l'interior de l'aula; c) pràctiques d'intervenció en centres docents, d'una durada mínima de tres mesos i amb responsabilitats docents limitades sota la supervisió d'un professor tutor que avaluarà la capacitat docent de l'estudiant amb vista a la prova de revàlida general.

6. El primer any de treball després d'incorporar-se a un lloc docent se'l consideraria de treball en pràctiques, amb una dedicació a mitja jornada, la supervisió efectiva d'un tutor i una avaluació que afermària les qualificacions obtingudes en la revàlida general per a la incorporació definitiva a la plaça docent o, en el seu cas, a la revisió del programa de formació particular del candidat (és raonable pensar, per l'experiència d'altres països, en un fracàs del 5-8% dels candidats) (Comissió Europea, 2002).

Propostes adreçades a la formació de professors de secundària

1. Formació simultània acadèmica i psicopedagògica, articulada en titulacions professionals destinades específicament a la formació de professors, i en què el candidat estudia matèries científiques amb la intenció de dedicar-se després a ensenyar-les. La formació acadèmica ha de ser simultània amb la formació professional de caràcter psicopedagògic i amb les pràctiques d'ensenyament. Els estudis realitzats sobre les diferències en la cultura docent dels professors formats en programes d'estudi *simultanis* i *successius*, evidencia la diferent identitat professional que es forja en els futurs professors si primer estudien per ser historiadors o químics, i després han de reconvertir-se en professors de química o professors d'història (Esteve, 1995 i 1997). Els plans d'estudis *successius* (actualment vigents a Espanya) són aquells en què primer es realitzen els estudis corresponents a una titulació que ofereix formació científica o humanista, i després s'estudia un afegit de formació professional psicopedagògica. Aquest model de formació planteja importants limitacions: a) els millors estudiants es dediquen a l'exercici professional de la química (o de la carrera realitzada), i només es dediquen a l'ensenyament els qui no troben

treball com químics, amb l'agreujant que necessiten estudiar un o dos anys més per obtenir un treball amb condicions salarials i de treball inferiors; b) l'excés d'exigències acadèmiques elitistes en determinades titulacions universitàries (com és el cas de Matemàtiques) ens està deixant sense professors d'algunes matèries, doncs s'exigeixen uns nivells d'especialització molt per sobre del nivell científic que necessita un professor de secundària i es cremen candidats en un esforç acadèmic desmesurat per al treball posterior com a professor; c) es crea una identitat professional falsa, doncs la persona que s'ha preparat per ser historiador o químic es considera freqüentment devaluat a l'haver de dedicar-se a ensenyar història o química; d) l'esforç dedicat a la formació en matèries instrumentals i propedèutiques es considera inútil; ja que la paleografia, l'epigrafia, la numismàtica, el llatí i l'àrab són imprescindibles per a un historiador medievalista, però no per a un professor d'història. De la mateixa forma, la utilització d'un microscopi electrònic pot ser imprescindible per a la investigació química, però és discutible per a un professor de química; e) totes les evidències disponibles avalen la idea que els programes de formació *successius* formen un tipus de professor que se sent més identificat professionalment amb el cultiu personal de la matèria d'ensenyament que amb la seva transmissió als alumnes. Per totes aquestes raons, considero que tornarà a fracassar l'actual projecte de formació inicial de professors en el marc d'un postgrau. Els estudiants consideraran que l'important ha estat aprovar el grau, i consideraran el postgrau com un incòmode tràmit a cobrir, a estones perdudes, mentre es busca treball en l'àmbit de la titulació adquirida, i es contempla l'ensenyament com una segona opció pesada a la qual caldrà recórrer només si no hi ha més remei. Al mateix temps, l'escassa exigència que ja hi ha en els actuals cursos del CAP o del TED s'encomanarà a la nova titulació per falta de professorat permanent i ben preparat per plantejar un ensenyament de qualitat i amb una exigència raonable.

2. De la mateixa manera que es plantejava per a la formació dels professors de primària, les matèries de caràcter científic o humanista es cursarien en les respectives facultats de Ciències i Lletres, fins a cobrir un número determinat de crèdits amb els quals l'estudiant ha de formar-se (aquí obligatòriament) un currículum especialitzat en una matèria o grup de matèries, però en aquest cas la formació general es plantejaria només en l'àmbit d'un o dos enfocaments científics específics (matemàtiques i física; física i química; literatura i llengua; geografia i història, etc.). La idea central

d'aquest plantejament és que el mateix estudiant decideixi el seu perfil de formació i d'especialització en funció dels seus interessos. Els crèdits corresponents a les matèries de caràcter psicopedagògic s'impartirien en les facultats de Ciències de l'Educació, que igualment serien les responsables d'organitzar tres períodes de pràctiques diferents, que es cursarien de manera simultània a la formació científica en les especialitats elegides: a) pràctiques d'observació en el primer any, destinades a prendre contacte amb la realitat dels centres d'ensenyament, la seva organització, formes de treball i estructures de govern i funcionament; b) pràctiques de simulació, en el segon any, destinades a desenvolupar estratègies docents, aprendre destreses socials de comunicació i interacció a l'aula i sistemes d'organització i funcionament a l'interior de l'aula; c) pràctiques d'intervenció en centres docents, d'una durada mínima de tres mesos i amb responsabilitats docents limitades sota la supervisió d'un professor tutor que avaluarà la capacitat docent de l'estudiant amb vista a les proves d'accés a la docència.

3. L'accés a les places docents dels llicenciats en aquestes titulacions professionals de "professor de..." es realitzaria per concurs obert tant als professors de primària com a candidats externs, convocant les places per especialitats científiques que exigirien la realització d'un número mínim de crèdits en la respectiva facultat universitària, la qual cosa obriria la porta a una carrera docent amb mobilitat ascendent. Després de la incorporació a una plaça docent, i un any de treball en pràctiques en les mateixes condicions especificades per als professors de primària, els professors podrien sol·licitar igualment places docents en els nivells de primària. Es consideren, per tant, dos tipus d'accessos que generarien dos perfils de professor, sense que per això es predeterminés per sempre el nivell en el qual van a treballar els professors.

EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓ INICIAL I CONTÍNUA DEL PROFESSORAT

Els profunds canvis socials registrats en les tres últimes dècades han conduït a una profunda remodelació del paper del professor, i consegüentment a la necessitat d'adaptar els continguts curriculars de la formació de professors a les noves demandes d'uns sistemes educatius que reben l'encàrrec social de preparar als seus alumnes per treballar

en una societat del futur, amb uns contorns que es dibuixen, s'esborren i es tornen a dissenyar en períodes de temps cada vegada més curts. En aquest marc, s'observa una tendència a concedir major autonomia curricular en la formació de professors, per dues raons: per permetre al candidat una àmplia autonomia en el disseny i organització del currículum, i per possibilitar que les institucions responguin amb més flexibilitat a les demandes d'un mercat laboral constantment canviant.

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 a més, les institucions universitàries gaudeixen d'una certa autonomia en el desenvolupament d'aquesta normativa bàsica. L'esmentada autonomia té graus molt diferents, des d'una regulació amb molt pocs marges per a una gestió flexible dels continguts curriculars i del temps de formació —tal com passa a Alemanya—, fins a una autonomia gairebé absoluta en les dues qüestions, com és el cas d'Holanda, Bèlgica (comunitat flamenca), Islàndia, República Txeca i Malta. Les prescripcions de continguts solen estipular dos aspectes: el coneixement de les matèries a impartir i les habilitats professionals del docent; mentre que les prescripcions mínimes de temps solen centrar-se en la definició del període de pràctiques docents que es considera necessari.

De la mateixa manera, la major part dels països europeus estableixen els requisits mínims del contingut curricular designant unes matèries obligatòries, mentre que altres prescriuen el compliment d'uns objectius específics.

“La normativa existente sobre la formació inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse.”

(Eurydice, 2002: 70).

Els països que defineixen objectius en lloc de matèries, assenyalen uns nivells mínims que els docents han d'assolir en acabar la formació inicial, i se centren, generalment, en dos aspectes: el coneixement de la matèria i l'habilitat docent.

“Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos.”

(Eurydice, 2002: 70).

Continguts generals de la formació inicial i permanent: destreses i habilitats bàsiques per a la professió docent

Hi ha cinc grans temes, entorn dels quals s’ha de construir la formació professional dels docents.³ De tots, considero que només el primer està generalment assumit en les concepcions amb les quals funcionen les nostres institucions de formació de professorat; els altres quatre, malgrat haver estat explicitats i proposats des de fa anys, no acaben d’integrar-se en els programes habituals de formació. Acceptar-los suposaria un gran avanç de caràcter innovador, perquè deslliuraria la formació psicopedagògica que s’imparteix als professors del capítol de les generalitzacions teòriques i els oferiria els continguts que realment els poden ajudar en el seu treball en les aules. No qualsevol contingut psicopedagògic pot considerar-se adequat per a la formació de la identitat professional dels docents i per al seu futur acompliment professional. La major part de la formació psicopedagògica que s’imparteix es manté en els límits dels models normatius (malgrat estar desacreditats per la investigació educativa des de mitjan dècada de 1960); però a penes s’utilitzen enfocaments descriptius ni d’anàlisi de situacions, malgrat que ja porten vint anys desenvolupant-se. D’aquesta forma, al futur professor se li diu que *ha de* motivar l’alumne, però no se li ensenyen deu maneres pràctiques per crear i mantenir la motivació a l’aula.

REBRE UNA FORMACIÓ SÒLIDA EN ELS CONTINGUTS CIENTÍFICS I HUMANISTES

Només a partir d’una formació sòlida és possible desenvolupar la capacitat de treballar amb seguretat en les exposicions a l’aula. Igualment, una sòlida formació científica en les matèries que cal impartir facilita la capacitat de generar explicacions creatives i d’incorporar innovacions a la feina d’aula i desenvolupar diferents estratègies didàctiques.

3. He desenvolupat aquests cinc temes amb major extensió a Esteve (1997).

Finalment, si el professor no posseeix un bon domini de la matèria d'ensenyament està molt lligat a una visió "acadèmica" dels continguts que explica, sense desenvolupar la capacitat de relacionar els continguts científics de les matèries d'ensenyament amb la comprensió del món que ens envolta. Evidentment, aquesta és la base d'una bona formació de professors, però no fa cert el vell adagi que per ser professor n'hi ha prou i de sobres amb una sòlida formació en els continguts científics. Hem sentit centenars de vegades la frase que un professor ho sap tot de la seva matèria, però "no sap explicar-la".

DESENVOLUPAR LA PRÒPIA IDENTITAT PROFESSIONAL

Els treballs de Huberman (Huberman, 1989) són concloents pel que fa al desenvolupament de diferents visions de la nostra identitat professional conforme anem avançant en la nostra pròpia carrera com a docents. Després d'uns començaments insegurs, en què anem assajant estratègies docents més o menys encertades, els professors han d'aconseguir un estil docent propi, adequat a la seva pròpia personalitat i a la seva personal concepció de l'ensenyament, i que resulti adequat i eficaç en el context educatiu específic en el qual han de treballar.

ENTENDRE QUE LA CLASSE ÉS UN SISTEMA D'INTERACCIÓ I DE COMUNICACIÓ

Això inclou el domini pràctic dels tres codis de comunicació a l'aula: el codi verbal, el codi gestual i el codi de desplaçaments, a partir dels quals es generen diferents climes de relació i de comunicació a l'aula. Els professors debutants conceben l'aula com un lloc d'exposició, mentre que els professors experimentats entenen que és un lloc d'interacció, la qual cosa els fa capaços de regular el ritme de les seves classes a partir dels elements d'interacció que estableixen amb els seus alumnes.

ORGANITZAR L'AULA COM UN LLOC DE TREBALL I D'APRENTATGE

Per treballar a l'aula amb un grup de nens és imprescindible aconseguir un ordre mínim sense el qual el treball és impossible. Es tracta d'establir la disciplina necessària perquè el grup pugui funcionar. Per a això, el professor ha d'assumir altres tasques diferents de

les d'ensenyar: definir i establir funcions, delimitar responsabilitats, discutir i negociar sistemes de treball i d'avaluació per aconseguir que el grup treballi com a tal.

ADAPTAR ELS CONTINGUTS D'ENSENYAMENT AL NIVELL DE CONEIXEMENT DELS ALUMNES

Això implica abandonar els estils docents universitaris i aconseguir traduir els continguts científics a claus assequibles per a nens i adolescents. Aquest treball es fa possible quan incorporem a la nostra pràctica docent quotidiana els coneixements desenvolupats per la psicologia de l'aprenentatge, i comprenem, per tant, com aprenen els nostres alumnes i com es construeix el coneixement. Els conceptes *organitzadors previs*, *punts cognitius* i *aplicacions generalitzadores*, desenvolupats per Ausubel (1976), resulten imprescindibles per aconseguir un aprenentatge significatiu a mitjà i llarg termini.

Desenvolupament de continguts nous

Respecte del contingut del currículum a tractar en la formació inicial de professors cal ressenyar l'existència de programes específics de formació en molts països europeus perquè els futurs professors dominin les noves responsabilitats que la societat planteja als nostres sistemes educatius: domini bàsic de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, adquisició d'habilitats de gestió i administració dels centres educatius, capacitat d'integrar els alumnes amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris, domini de la integració d'alumnes amb diversos orígens culturals i adquisició de les destreses socials necessàries per afrontar amb èxit la gestió de la convivència amb alumnes difícils.

FORMACIÓ DE PROFESSORS PER AL DOMINI DE LES NOVES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ (TIC)

Alemanya, els Països Baixos, el Regne Unit, Noruega i Eslovènia encapçalen la llista dels sistemes que exigeixen una formació completa dels professors en aquest camp,

establint directrius específiques per a l'adquisició de destreses tant per a la pròpia formació personal del professor com per a la utilització d'aquestes tecnologies amb finalitats pedagògiques en els quatre camps següents: ús de programes de processament de text, domini dels programes de processament de dades, ús de software educatiu i accés a Internet.

A molts països europeus encara es mantenen normatives molt genèriques que reconeixen la importància de la formació del professor en aquest tema, però sense establir directrius específiques sobre les competències bàsiques que s'exigiran com a part inexcusable de la formació inicial. Enfront de declaracions genèriques, com les que els centres de formació de professors "han de formar a futurs professors per a l'ús de les TIC, anticipant les destreses que hauran d'aplicar en el futur, per incorporar-les a partir d'ara en els diferents aspectes de la formació del professorat" (França, decret ministerial sobre l'ús de les TIC en els IUFM, Instituts Universitaris de Formation des Maîtres), es planteja el necessitat de desenvolupar directrius específiques en què s'elabori un currículum detallat dels aspectes que assumiran els centres de formació de professors per a l'ús de les TIC a l'ensenyament. França mateix, els Països Baixos, el Regne Unit, Luxemburg, Bulgària i Xipre han desenvolupat directrius detallades sobre els aspectes a cobrir.

FORMACIÓ DE PROFESSORS PER A LA GESTIÓ DELS CENTRES EDUCATIUS

Les noves situacions que han d'afrontar els nostres sistemes educatius exigeixen una més gran flexibilitat i autonomia en la gestió dels centres. No obstant això, pocs països tenen una preocupació específica per la formació en qüestions bàsiques relacionades amb la gestió, de tal forma que la improvisació és la tònica dominant en l'organització de molts centres educatius. Així, persones que s'han format per impartir ensenyament en les aules han de reconvertir-se precipitadament en gestors i administradors temporals, que acaben responsabilitzant-se, sense formació específica, d'aspectes cada vegada més importants per al bon funcionament de les institucions educatives. Una formació específica respecte a la gestió es revela més i més important a mesura que creix l'autonomia organitzativa dels centres, per això no ens ha d'estranyar que els països amb major autonomia com el Regne Unit, Luxemburg, Holanda, Estònia i Di-

namarca hagin desenvolupat programes específics de formació centrats en les següents competències: gestió financera, habilitats organitzatives, gestió de l'horari, destreses per a la comunicació i relacions públiques.

FORMACIÓ DE PROFESSORS PER A L'ATENCIÓ DE NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS

L'elaboració de directrius específiques en aquest tema depèn de la concepció general que es té de la integració de nens amb necessitats educatives especials en cada sistema educatiu. És obvi que si un país tria un model en el qual els professors d'aula compten amb el suport de personal especialitzat en necessitats educatives especials, la formació de professors es redueixi als aspectes més teòrics, com una introducció general sobre el concepte d'integració, la metodologia de l'ensenyament integrada o el coneixement dels recursos que poden col·locar-se en cada sistema educatiu per tal d'afavorir la integració, mentre que aspectes més específics, com la formació pràctica per al funcionament d'una aula integrada quedi destinada als especialistes. En línies generals s'observa una carència de formació sobre aquest tema en la majoria dels països europeus, especialment pel que fa a la formació pràctica per al treball a l'aula. Luxemburg, el Regne Unit, i Estònia, seguits per Alemanya, destaquen per l'elaboració de directrius específiques en aquest tema que van més enllà de les declaracions generals.

FORMACIÓ DE PROFESSORS PER A L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT CULTURAL

Els programes de formació per a la convivència intercultural es troben en la mateixa situació que els dissenyats per a l'atenció a les necessitats educatives especials: a penes se superen les declaracions generals i conceptuals en la major part dels països europeus, malgrat que aquesta és una de les dificultats emergents a les quals s'enfronten els nostres professors, i un dels camps sobre els quals ells mateixos parlen de la necessitat de rebre formació específica. La falta de directrius detallades sobre això apareix com la tendència més clara en comparar el tractament del tema en els diferents països europeus, en què gairebé no s'han elaborat normatives relatives a l'adaptació lingüística o l'aprenentatge de la llengua d'ensenyament. L'estudi de la sociologia de les poblacions

immigrants s'ha especificat a Noruega, el Regne Unit i Luxemburg, i hi ha directrius sobre comunicació intercultural als països citats, als quals se suma Alemanya. Aquestes qüestions es deixen a l'autonomia dels centres de formació de professors, cosa que no seria una mala opció (el tema requereix flexibilitat), si s'especificués la necessitat de tractar, en els programes de formació, aspectes més específics com: resolució de conflictes, estratègies de treball en aules interculturals, problemes de comunicació en entorns multiculturals o els problemes dels nens per a la construcció de la pròpia identitat davant les contradiccions entre els valors educatius de la societat d'origen respecte als de la societat d'acollida.

FORMACIÓ EN GESTIÓ DEL COMPORTAMENT I DISCIPLINA ESCOLAR

Ja hem comentat aquest aspecte com una de les destreses bàsiques necessàries per ser professor; però val la pena destacar específicament que aquest tema ha passat de ser un tabú, del qual s'evitava parlar, a considerar-se un dels problemes emergents més importants a la feina quotidiana a classe a partir dels treballs que relacionen l'estrès dels professors amb les situacions d'indisciplina a les aules.

Només les directrius de Luxemburg, Escòcia i Xipre posen un èmfasi especial en la formació per a la comunicació en situacions de conflicte; i només les directrius del Regne Unit plantegen una formació pràctica enfocada a la gestió del comportament en les aules. Segons les dades de l'informe d'Eurydice (2002), cap país europeu inclou en les seves directrius oficials recomanacions sobre la formació del professorat per al control de l'estrès, malgrat el reconeixement que aquest és un dels problemes pràctics que planteja dificultats a un número creixent de professors. De nou aquí, les directrius a penes excedeixen l'àmbit de les recomanacions generals, destacant la importància d'una bona gestió del comportament dels alumnes i d'una adequada disciplina escolar; però, més enllà de considerar important el domini de les situacions de conflicte a l'aula, a penes es desenvolupen metodologies específiques.

L'enfocament d'aquest tema des de la perspectiva del desenvolupament de destreses socials per gestionar la interacció i la comunicació a l'aula apareix com el més adequat per fer front a l'organització del clima de classe i la convivència al centre escolar en el

seu conjunt. En efecte, la incorporació a les aules del cent per cent dels nostres nens, eliminant els filtres selectius d'abans, suposa integrar en els nostres centres educatius al cent per cent dels nens més conflictius i més difícils, fent que el treball pràctic a l'aula sigui més complex que mai. L'extensió de l'educació obligatòria suposa mantenir en les nostres aules a alumnes molt difícils sense poder recórrer a l'únic tractament pedagògic amb el qual sempre s'havia solucionat aquest problema: expulsar als alumnes més conflictius. Diverses investigacions i experiències pràctiques (López i Safra, 2003) destaquen la major efectivitat dels plantejaments preventius sobre les actuacions reactives, en les que només es pretén intervenir en aquest tema quan la situació de conflicte surt a la superfície. El desenvolupament de destreses socials per enfrontar sistemàticament situacions potencialment conflictives a les aules, reduir l'estrès i permetre una conducta del professor que no incorri ni en la indefensió ni en les reaccions agressives té ja el suficient aval científic i la suficient experiència contrastada per procedir a la seva generalització en els programes de formació del professorat (Esteve, 1986, 1987, 1989, 1997).

ELS ENFOCAMENTS DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT

En aquest tema, parteixo igualment de la meva experiència com a director d'un ICE i responsable, per tant, de la formació permanent dels professors de primària i secundària de la meva província durant cinc anys. Segons la meva opinió, l'organització de cursos, conferències i jornades a penes modifica, ni ajuda a millorar, el treball dels professors en les aules. Caldria posar fi a la cultura d'acumulació de petits diplomes que s'obtenen simplement per assistir amb cara de resignació a un curs en el qual un predicador laic anuncia successives bones noves sobre com millorar l'ensenyament. Segons la meva opinió, aquest tipus d'activitats s'hauria de reduir a l'actualització de continguts en les matèries d'ensenyament. Per millorar el treball com a professor a l'aula han demostrat ser més efectives les activitats de seminaris permanents, grups de treball i projectes d'innovació, en què treballen grups de professors de la mateixa matèria, a mitjà i llarg termini, amb l'objectiu específic d'aprendre a millorar la seva pràctica docent mitjançant la comunicació entre professors en exercici que poden

compartir els seus problemes d'aula, intercanviar i elaborar nous materials, compartir estratègies didàctiques, i reflexionar sobre problemes i noves solucions. Aquest plantejament genera una nova cultura de treball en equip per analitzar i avaluar la pràctica docent que trenca la cultura de l'aïllament i l'individualisme que actualment presideix la pràctica docent.

LA CULTURA DE TREBALL AL CENTRE

L'any 2000, la meua comunitat autònoma va fer un estudi que avaluava el sistema educatiu a Andalusia, el curs 1988-1999 (Consejería de Educación y Ciencia, 2000). Una vegada publicat l'informe, es va sotmetre a la consideració de la Comisión Asesora para la Evaluación del Sistema Educativo, una comissió independent, formada bàsicament per especialistes universitaris, i nomenada per la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado. De la discussió d'aquell informe voldria destacar dues idees que considero bàsiques per discutir sobre la cultura de treball dels professors en els centres educatius.

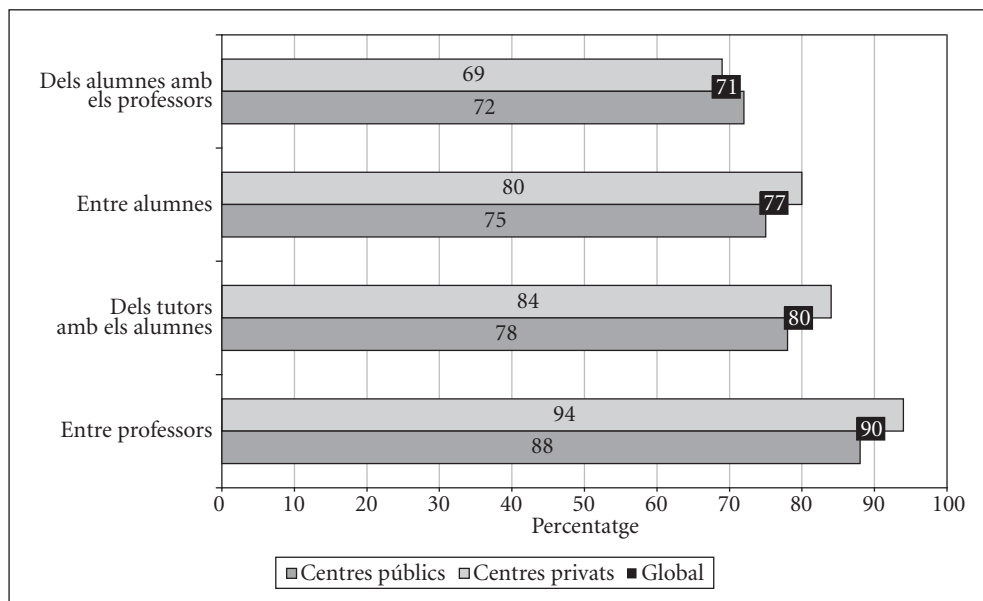
La primera idea (que coincideix amb diverses enquestes i avaluacions realitzades en diferents instàncies) és que el nostre sistema educatiu en general, i els nostres professors en particular obtenen una alta valoració social a la feina que realitzen. En efecte, la satisfacció del públic i dels pares respecte al sistema educatiu és més alta que la que expressen els ciutadans sobre el sistema judicial, la policia, el sistema sanitari i molts altres serveis públics. Paradoxalment, la imatge social del sistema educatiu i les valoracions públiques de polítics i mitjans de comunicació està molt lluny de reflectir aquesta avaluació altament positiva. En l'avaluació esmentada, realitzada amb una metodologia estadística correcta (selecció aleatòria de les mostres, avaluadors independents, número significatiu i representatiu de persones i centres enquestats, etc.) s'ofereixen valoracions superiors al 90% sobre la *satisfacció respecte al funcionament del centre*, en els apartats: *valoració positiva de les famílies, del professorat i de l'alumnat sobre el funcionament del centre; valoració positiva de les famílies i de l'alumnat sobre el treball del professorat; satisfacció del professorat amb la seva pròpia feina; valoració positiva de les famílies sobre el treball dels seus fills; satisfacció de l'alumnat amb la seva*

pròpia feina; i satisfacció del professorat amb el treball de l'alumnat. Només descendeix molt significativament fins al 70% la satisfacció del professorat amb la participació de les famílies.

Valors una mica inferiors, però molt similars, obté l'Institut de Evaluación del Ministeri d'Educació, en l'avaluació realitzada el 2003 per estudiar la satisfacció respecte

Gràfic 1.

Relació entre els percentatges d'alumnes i professors amb nivells alts de satisfacció en centres d'educació primària, segons titularitat (2003)

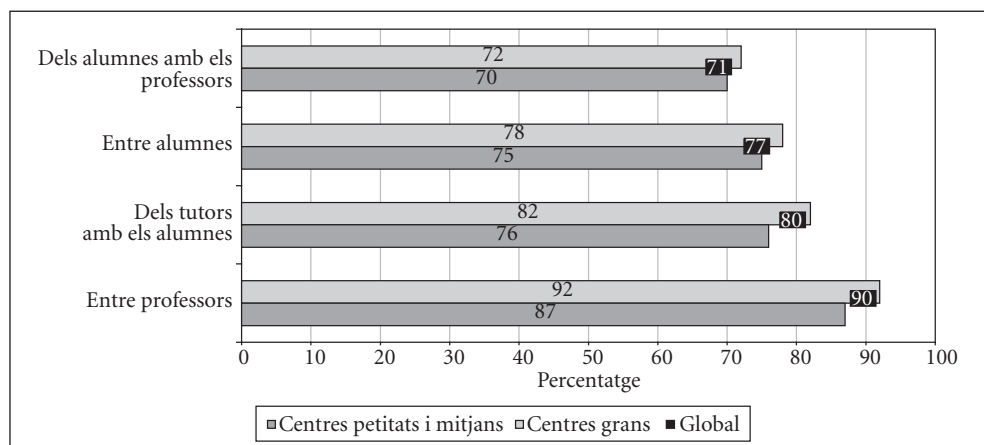


Font: INECSE, 2004.

al sistema educatiu de directors, tutors i coordinadors de cicle de centres d'educació primària, alumnes de sisè d'educació primària i les seves corresponents famílies (Institut de Evaluación, 2004).

Gràfic 2.

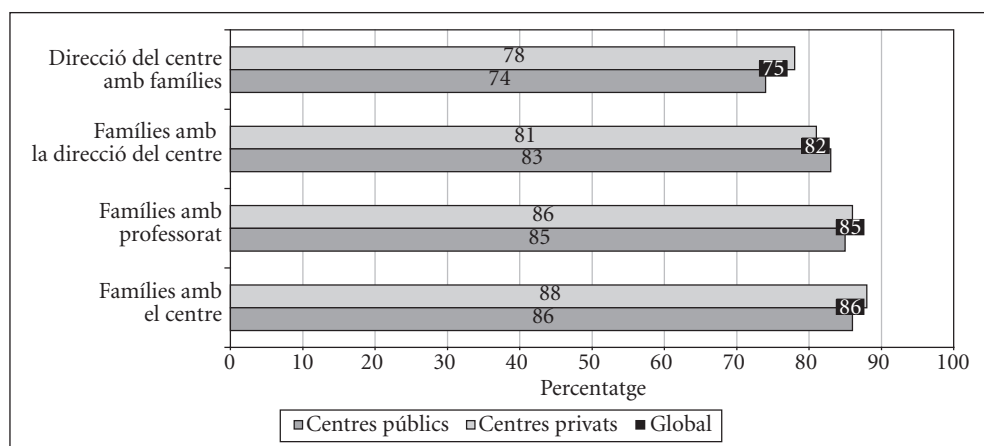
Relació entre els percentatges d'alumnes i professors amb nivells alts de satisfacció en centres d'educació primària, segons mida del centre (2003)



Font: INECSE, 2004.

Gràfic 3.

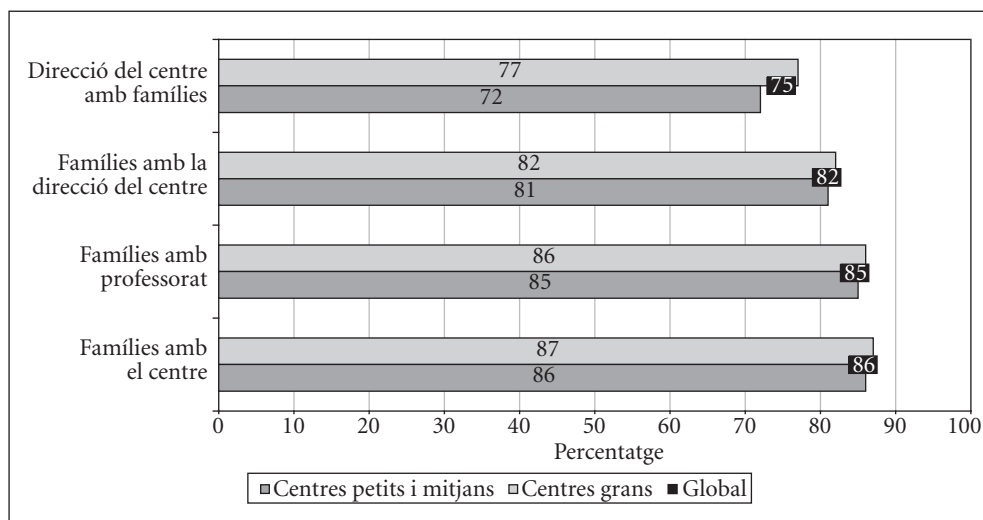
Relació entre els percentatges de famílies i directores amb nivells alts de satisfacció en centres d'educació primària, segons titularitat (2003)



Font: INECSE, 2004.

Gràfic 4.

Relació entre els percentatges de famílies i directores amb nivells alts de satisfacció en centres d'educació primària, segons tamany del centre (2003)



Font: INECSE, 2004.

Abans de continuar acceptant com a vàlid el discurs social catastrofista sobre el funcionament dels nostres sistemes educatius hauríem de sotmetre a la consideració de la societat avaluacions en les quals s'obtenen aquest tipus de puntuacions, perquè dubto molt que hi hagi altres institucions socials que obtinguin un grau tan alt de valoració per part dels seus actors i usuaris. Com és possible, llavors, aquesta divergència entre les avaluacions i la imatge social del sistema educatiu? L'aparent paradoxa pot explicar-se amb dues raons: la primera és que l'educació, per definició, és una activitat utòpica i il·limitada. Sempre queden noves fites per aconseguir, sempre hi haurà una qualificació superior per assolir, l'alumne sempre podrà obtenir millors resultats i els professors millorar la seva feina... però, és real la imatge negativa? En tenim prou amb un exemple: el curs 1992-1993 el nostre sistema educatiu integrava en les aules a 43.845 nens immigrants, el curs 2005-2006 estàvem treballant amb 497.000 nens estrangers, aquest curs són més de 500.000. Es dir, en dotze anys el nostre sistema educatiu ha integrat

a mig milió de nens immigrants gairebé sense conflictes. Ens adonem de l'esforç i del nivell d'organització que això suposa?

La segona raó per explicar aquesta aparent paradoxa se situa en la concepció de les notícies amb les quals funcionen els mitjans de comunicació, i en la valoració que en fa la classe política. En efecte, si es donen notícies positives de qualsevol servei públic, els mitjans de comunicació i els partits polítics a l'oposició tendeixen a valorar-les com un exercici de propaganda del govern de torn, en lloc de considerar-les com un èxit aconseguit pel conjunt de la societat. Per contra, qualsevol incident negatiu, encara que sigui aïllat i minoritari, és immediatament generalitzat per l'oposició per desqualificar al conjunt del sistema; sense entendre que, amb aquesta desqualificació, s'està menysvalorant el treball col·lectiu de milers de professors que no mereixen el descrèdit públic. El nostre sistema educatiu no és un desastre, per més que el representant d'un partit polític ho proclamés de forma solemne i rotunda al senat. Caldria recomanar als nostres polítics una visió més humil del nostre sistema educatiu, que funciona gràcies al treball de milers de professors, i amb bastant independència —afortunadament— dels decrets circumstancials amb els quals els responsables polítics esperen millorar la realitat; sense adonar-se, des de la seva prepotència, que cap decret pot canviar la mentalitat dels professors ni els valors i formes de comportament amb els quals funciona la societat. Em remeto a un únic exemple: un dels aspectes menys valorats i que evidencia menys satisfacció, tal i com es mostra als gràfics 3 i 4, és la participació dels pares en l'educació dels seus fills; la qual cosa concorda amb els resultats de múltiples estudis que relacionen molts dels problemes dels nostres sistemes educatius amb la inhibició dels pares, quan no abandonament flagrant, respecte a l'educació dels seus fills. Hi ha cap polític que pugui elaborar un decret o una llei efectiva per millorar l'actitud dels pares respecte al futur educatiu dels seus fills? El nostre sistema educatiu s'hauria de considerar objecte de concertació i estar al marge de la batussa política.

La segona idea que es desprenia de l'avaluació realitzada al sistema educatiu d'Andalusia i que apareix igualment en l'avaluació de l'INECSE fa referència a una superioritat manifesta dels centres concertats sobre els públics en la major part dels ítems avaluats. Aquesta realitat s'explicava amb una doble argumentació. En primer lloc,

per les majors dificultats educatives dels alumnes que s'integren en els centres públics. Per posar només dos exemples: el percentatge d'IES que escolaritzaven alumnes amb necessitats educatives especials era del 38,79%, mentre que només els acceptaven en el 29,35% dels centres concertats; els centres públics escolaritzen el 67,55% de la població escolar i els centres concertats el 32,45% dels alumnes (curs 2001-2002), però els alumnes immigrants estan escolaritzats majoritàriament en els centres públics 80,87%, mentre que només el 19,13% dels alumnes immigrants s'escolaritzen en centres concertats (Ministeri d'Educació i Cultura, 2002:77-79 i 131-132). La segona consideració pot donar peu a una reflexió que podria millorar el funcionament dels centres públics. La comissió considerava que un dels elements claus de la millor avaluació d'els centres concertats se situava en el cor mateix de la cultura de treball dels docents: en molts dels centres públics es treballa sobre la cultura de l'individualisme, amb un personal que va i ve segons els concursos de trasllat, amb menys temps de permanència en els centres i amb menys cohesió a la feina d'equip; mentre que els professors dels centres concertats treballen més en equip, acumulen més temps d'antiguitat al centre, i, en conseqüència, tendeixen més —sobretot els seus equips directius— a considerar el centre educatiu com a propi, amb una major implicació i una major responsabilitat en el seu funcionament. L'establiment de projectes educatius en els centres públics, i la posterior valoració de l'adequació del candidat en els concursos de trasllat i en l'adscripció de personal (per treballs previs, publicacions o estudis especialitzats) al Projecte Educatiu del Centre és una estratègia que està donant excel·lents resultats i que valdria la pena generalitzar. Parlar d'autonomia dels centres és un tema de moda que, en la pràctica, sol xocar amb estructures funcionaries, costums arrelats i privilegis intocables; però per fer front als profunds canvis socials i a les noves expectatives que es projecten sobre els nostres sistemes educatius és més important que mai flexibilitzar el funcionament quotidià dels centres docents i descentralitzar la presa de decisions, deixant en mans dels seus responsables almenys la mateixa capacitat de maniobra de la qual gaudeixen els directors dels centres concertats. L'autonomia no té per què estar renyida amb rendir comptes ni amb l'avaluació dels procediments directius.

APÈNDIX. ARTICULACIÓ DE LES MESURES PROPOSADES EN ELS SISTEMES DE FORMACIÓ DE PROFESSORS DE FRANÇA, ANGLATERRA I ALEMANYA

Amb la finalitat de justificar algunes de les propostes plantejades en el text, amb què proposo una profunda modificació de la formació inicial dels nostres professors, com la base substancial sobre la qual es construeix la cultura professional dels docents, he cregut oportú oferir aquest apartat, on es poden trobar moltes de les mesures proposades, que en el nostre sistema educatiu poden semblar utòpiques, per comparar com s'han portat a la pràctica en els sistemes educatius d'altres països europeus. Val la pena, per tant, revisar els sistemes de formació de professors a Europa abans d'acceptar com indiscutible que la postura conservadora de seguir defensant el mateix és l'única de curs legal. Sobretot en un seminari que es reuneix per dissenyar polítiques cap al futur, primer val la pena mirar si no estem despenjats ja del present.

La formació del professorat de preescolar i primària a França

La durada de la formació dels dos tipus de professors es programa en cinc anys. Els tres primers estan destinats a obtenir una primera titulació de caràcter general universitària, la *licence*. Amb posterioritat han d'accedir a un tipus de centre diferent, l'*Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM) on durant un període de dos anys es formen específicament en el seu àmbit d'especialització docent. En acabar aquest període reben el títol de *professeur des écoles* que els habilita per a l'exercici d'aquesta professió en aquestes etapes, tant al sector públic com en el sector privat.

Aquest és, a grans trets, l'itinerari formatiu dels professors d'infantil i primària a França. Vegem ara algunes de les claus d'aquest model únic a Europa i que porta prop de deu anys d'experiència.

Una primera qüestió a tenir present és que els IUFM són un tipus de centres que acullen tota la formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària. Això no significa, no obstant això, la creació d'un cos únic de professors —el sistema

continua tenint una carrera docent clarament jerarquizada i diferenciada en graus segons nivells d'ensenyament. Tan sols suposa considerar que hi ha àmbits de la formació que són comuns a tots els docents que treballen en el sistema educatiu, i que per tant, és més adequat que es formin en el mateix lloc encara que amb itineraris formatius diferents.

Aquests centres de formació estan ubicats en cadascuna de les *académies*, àmbits territorials en què s'estructura l'ensenyament secundari i universitari. Això suposa una clara dependència del sector universitari, tal com la seva pròpia denominació indica.

Una tercera qüestió a contemplar és que aquesta nova modalitat de formació va ser creada per l'anterior govern socialista l'any 1989 i que ha estat mantinguda fins a l'actualitat amb governs d'ideologia diferent. Es tracta, per tant, d'una iniciativa d'esquerres —d'acord també a una determinada visió sobre allò que ha de ser la formació del professorat— que per conveniència o convicció no s'ha alterat amb governs de dretes. Des de 1992 tots els *professeurs des écoles* (professors de preescolar i primària) són contractats d'entre aquells que obtenen aquest tipus de formació.

És també important tenir present que, al principi, se sol·licitava com a requisit per accedir als *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres* (IUFM) haver aconseguit un *Diplôme d'Études Générales Universitaires* (DEUG). Aquest títol s'obté després de dos anys d'estudis universitaris. Possiblement pel fort increment de peticions per accedir als IUFM els últims anys i, al mateix temps, la gran expansió de la matrícula universitària i increment d'estudiants que obtenen el DEUG, es va modificar aquesta normativa elevat el llistó d'accés i sol·licitant una *license* per entrar als IUFM.

L'accés a un IUFM suposa a més superar altres criteris a part del requisit de titulació mínima aconseguida amb anterioritat. En concret, i donada la superioritat de la demanda sobre l'oferta de places existents en l'actualitat, s'acostuma a utilitzar com a criteri de selecció l'historial acadèmic de l'estudiant i, en ocasions, una entrevista amb el responsable acadèmic del centre. En tot cas, cal tenir en compte que la política d'admissió és elaborada a cada IUFM per part del director del centre i d'acord amb una comissió nomenada a l'efecte.

Una vegada s'ha accedit al centre, la formació es compon de dues etapes clarament diferenciades. El primer curs és sobretot de tipus teòric, encara que amb certes pràctiques en els centres, mentre que el segon any és d'inserció professional, i per aquest motiu els alumnes es consideren *professors en pràctiques* i reben una retribució econòmica. En tot cas convé tenir present que el pas del primer al segon any no és automàtic, sinó que els alumnes han de superar un concurs-oposició (*le concours de recrutement*). El currículum formatiu dels estudiants dels IUFM és aprovat a nivell nacional, per la qual cosa les diferències entre els diferents centres són, en aquest sentit, mínimes.

L'avaluació final dels estudiants d'aquests centres es fonamenta bàsicament en tres criteris: les matèries cursades a l'IUFM, les pràctiques portades a terme al centre escolar i la presentació d'un treball sobre els aspectes pràctics de l'ensenyament. Aquest treball el realitza l'estudiant durant el segon any.

Una qüestió que convé no oblidar a l'hora de referir-se al model francès de formació del professorat és que els IUFM han substituït a l'àmplia de xarxa que existia amb anterioritat, i que cobria la formació del professorat dels diferents nivells no universitaris: *écoles normales, centres pédagogiques régionaux*, etc. Però aquesta nova modalitat de formació del professorat no sorgeix per qüestions d'índole estrictament pedagògica sinó que té el seu fonament en la conveniència de millorar l'estatus dels docents. La realitat ha demostrat que el procés d'implantació ha tingut els seus vaivens, especialment des del punt de vista curricular. Allò que en principi semblava una clara tendència a equiparar la formació pedagògica de tots els futurs docents ha acabat convertint-se en un miratge. En la formació del professorat de nivell secundari s'ha produït una creixent reducció dels continguts teòrics psicopedagògics i un increment dels continguts de la disciplina a ensenyar, marcant les distàncies respecte a la resta del col·lectiu docent que es forma en els IUFM.

La formació del professorat de preescolar i primària a Anglaterra

La formació d'aquest tipus de professorat s'imparteix, en l'actualitat, dins de l'àmbit universitari i amb modalitats diferenciades segons el centre al qual es faci referèn-

cia donada l'elevada autonomia institucional que tenen les universitats en aquest país.

Existeixen diverses vies formatives per accedir a la qualificació que permet exercir l'ensenyament a Anglaterra i que es denomina *Qualified Teacher Status* (QTS). Aquesta qualificació és aplicable tant als professors d'ensenyament primari i secundari de primer cicle (dels cinc als setze anys) com a aquells que exerceixen en el nivell preescolar (dels dos als cinc anys). Els requisits per aconseguir aquesta qualificació es van definir en una circular legislativa de l'any 1997 i es refereixen a: adquisició i comprensió dels continguts; planificació, ensenyament i gestió d'una aula, i seguiment, avaluació i responsabilitat davant dels resultats. A més, des de principis del curs acadèmic 1998-1999, els professors amb el QTS han de demostrar uns coneixements d'informàtica equivalents al nivell 8 del currículum nacional que s'imparteix als alumnes.

De totes les modalitats existents en l'actualitat, dues han tingut una més gran implantació i, al mateix temps, han estat exemple del model de formació del professorat per a molts altres països: el *concurrent model* i el *consecutive model*. La diferència bàsica entre els dos models és la seqüència temporal amb què es vinculen els continguts de caràcter més pedagògic amb els continguts propis de l'especialització.

Pel que fa al *concurrent model*, els estudiants segueixen una formació de quatre anys de durada al final de la qual obtenen el títol de *Bachelor of Education* (conegut per *Bed*), el *Bachelor of Arts in Education BA (Ed)*, o el *Bachelor of Science BSc* (QTS). En aquest tipus de formació es combinen les classes teòriques amb les pràctiques en centres escolars. Aquestes últimes han de tenir una durada mínima de trenta-dues setmanes. Durant aquests quatre anys els estudiants s'especialitzen en l'ensenyament primari bàsic (incloent preescolar), o bé en l'ensenyament primari superior. Igualment es poden especialitzar en determinades matèries d'aquest nivell d'ensenyament. Els continguts fan referència tant a les matèries a impartir com a la formació pedagògica i curricular de caràcter més general.

És important ressaltar que, mitjançant aquest model de formació, els professors de secundària es formen també en el mateix tipus de centre que els de preescolar i primària.

Una vegada més, això no suposa un canvi substancial en la carrera docent del professorat anglès, que continua estant clarament dividida en etapes i nivells d'ensenyament.

Per contra, el *consecutive model* implica una concepció diferent sobre el tipus de formació a rebre pels futurs professors. En aquest model, els estudiants obtenen en primer lloc un títol universitari d'una matèria o especialització concreta no necessàriament vinculada a l'àmbit pedagògic (*first degree*); per a això necessiten entre tres i quatre anys d'estudis. Amb aquesta titulació poden continuar estudiant en el seu àmbit d'estudi, exercir una professió o bé dedicar-se a l'ensenyament. En aquest últim cas han d'obtenir el *Post Graduate Certificate of Education* (PGCE) per al qual necessita un any més d'estudis (en concret, trenta-vuit setmanes per al professorat de primària). Durant aquest període de formació pedagògica es combinen classes teòriques sobre matèries del currículum nacional i formació pedagògica general amb pràctiques en un centre escolar (els professors de primària han de fer-ne un mínim de divuit setmanes). Aquesta titulació pedagògica és la mateixa que han de posseir els futurs professors de secundària.

La coexistència d'aquests models ben diferents, no només quant a la seva planificació sinó també quant al perfil de professor que porta implícit cadascun d'ells, és propi d'un país en el qual la normativa educativa única per al conjunt del territori és escassa. Cal destacar, en aquest sentit, que existeixen quatre modalitats més de formació del professorat —de menor impacte que les anteriors i en procés de canvi— i que per la seva especificitat no passarem a descriure (*licensed teacher scheme, articulated teacher scheme...*).

És important, igualment, tenir present que atès que existeix una gran llibertat de contractació del professorat, tant al sector públic com en el sector privat, no existeix l'obligació que imparteixin determinades matèries els que han fet l'especialització corresponent. És a dir, qualsevol professor que tingui el QTS pot exercir la docència en tots els nivells.

La formació del professorat de preescolar i primària a Alemanya

La formació del professorat a Alemanya distingeix clarament entre els professionals del nivell preescolar i del nivell primari. Mentre que els primers es formen en el nivell

d'ensenyament secundari superior, els segons ho fan en el sector de l'ensenyament superior. Entre aquests últims hi ha diferències segons els *lands*, ja que cadascun d'ells té competències exclusives en aquesta matèria (i en la resta de qüestions relatives al sistema educatiu). Així, mentre en dos *lands* la formació del professorat es porta a terme en el sector superior no universitari (concretament en les *Pädagogische Hochschule*) a la resta del país aquest tipus de formació s'imparteix dins del sector universitari. Cal assenyalar, no obstant això, que aquestes institucions tenen un rang equivalent al de les universitats.

Pel que fa a la formació del professorat de preescolar, aquest es forma en les *Fachschulen für Sozialpädagogik* que com el seu nom indica centren l'atenció en l'àmbit de l'educació social. La durada dels estudis és de tres anys. Els dos primers anys, s'estudia a jornada completa en aquests centres, mentre que el tercer consisteix en un període de pràctiques que és supervisat per la *Fachschule*. Una dada il·lustra el caràcter assistencial dels centres de preescolar: els professionals que treballen en aquests centres no són professors pròpiament dits sinó *Erzieher*, és a dir educadors dedicats tenir cura dels infants. Per accedir a aquesta mena d'estudis els aspirants han de tenir una experiència professional prèvia de dos anys.

La formació del professorat de primària constitueix un sistema a part. Es divideix bàsicament en dues etapes. Una primera etapa en la qual durant un període d'entre sis i vuit semestres es formen bàsicament des del punt de vista teòric en l'especialitat en la qual voldran exercir l'ensenyament. Cada *land* estableix, en tot cas, les matèries específiques a estudiar (obligatòries i optatives). Com ja hem apuntat, els centres són diferents segons els *lands* a què fem referència, encara que tots pertanyen a l'ensenyament superior. Una cop finalitzats aquests estudis, els aspirants a accedir a la professió docent han de superar un primer examen estatal (denominat *Erste Staatsprüfung*) que els permet l'accés a la segona etapa en el seu procés de formació.

La primera fase de formació —de caràcter més aviat teòric— inclou els aspectes següents:

- L'estudi d'almenys dues matèries o àrees de matèries des de la perspectiva didàctica. Les matèries optatives i l'especialització varien d'un *land* a un altre.

- La formació en ciències de l'educació, amb l'obligatorietat d'estudiar teoria de l'educació i psicologia; poden escollir també entre altres àrees de coneixement (filosofia, teologia, ciències socials i polítiques).
- La formació pràctica durant diverses setmanes.

Generalment, es promou el treball interdisciplinari com a estratègia docent, i determinades matèries acostumen a tenir un pes específic molt important en la formació de docents: llengua alemanya, matemàtiques, i altres matèries vinculades a l'àmbit artístic i cultural.

Els últims anys els *lands* han arribat a una sèrie d'acords amb la finalitat d'unificar determinats criteris d'organització pedagògica dels estudis de formació del professorat de primària. D'aquesta forma han consensuat la durada d'aquesta primera fase i el nombre d'hores de formació per setmana que reben els estudiants durant cada semestre.

Pel que fa al primer examen estatal que serveix per culminar aquesta fase de formació del professorat de primària, n'aproven el disseny autoritats educatives de cada *land*, encara que existeix una intervenció directa dels centres de formació del professorat. No obstant això, i malgrat les diferències existents entre cadascun dels territoris, es poden assenyalar alguns trets comuns a aquest primer examen estatal:

- Una tesina sobre una de les matèries d'especialització o bé sobre "ciències de l'educació".
- Un examen escrit i oral sobre les matèries d'especialització, tant des de la perspectiva dels seus continguts com de la metodologia d'ensenyament.
- Un examen sobre ciències de l'educació.
- Un examen pràctic sobre matèries de l'àmbit artístic i cultural, o d'educació física.

El programa de formació teoricopràctic denominat *Vorbereitungsdienst* constitueix la segona etapa en la formació del professorat de primària. En aquesta etapa es realitza la inserció professional mitjançant pràctiques als centres escolars, i l'assistència a sessions teòriques i seminaris de caràcter pràctic en els centres de formació del professorat.

Aquí s'analitzen situacions concretes de la docència en les escoles; amb aquesta finalitat s'aprofundeix tant en els àmbits propis de la teoria de l'educació com de les didàctiques específiques. La durada d'aquesta formació varia en funció dels *lands* als quals fem referència, i de l'especialització a la qual aspiro l'estudiant. En qualsevol cas, la durada més habitual acostuma a ser entre divuit i vint-i-quatre mesos. En acabar aquest període, l'estudiant ha de presentar-se a un segon examen estatal (*Zweite Staatsprüfung*) que l'habilita ja per a l'exercici de la docència; cal assenyalar, no obstant això, que la seva superació no garanteix una plaça de professor.

Cal ressaltar que, atès que aquest examen és el que realment els habilita per exercir l'ensenyament en aquest territori, els comitès d'avaluació estan compostos tant per professors universitaris com per personal representant de l'Administració educativa del *land* alemany corresponent.

Malgrat les diferències existents dins del territori alemany, es pot afirmar que en general aquest segon examen d'estat consta de quatre parts.

- Un treball escrit de teoria de l'educació, psicologia de l'educació o de la didàctica de la matèria d'especialització.
- Un examen pràctic sobre l'ensenyament d'una de les matèries escollides.
- Un examen sobre qüestions bàsiques relatives a teoria de l'educació, legislació i administració civil i escolar i, ocasionalment, sobre sociologia educativa.
- Un examen sobre aspectes didàctics de les matèries estudiades.

Per acabar, cal recordar que l'accés als centres de formació del professorat de primària es realitza un cop s'ha obtingut el títol corresponent a l'ensenyament secundari (el *Hochschulreife*) que és, al mateix temps, requisit imprescindible per accedir a qualsevol centre d'ensenyament universitari.⁴

4. He d'agrair la informació facilitada pel professor Ferran Ferrer de la Universitat Autònoma de Barcelona per a la confecció de les dades referents a la formació de professors a Europa.

Bibliografia

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa*. Mèxic: Erada.

COMISSIÓ EUROPEA (2002). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: CIDE.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000). *El Sistema educativo en Andalucía. Curso 1998-99*. Sevilla: Servicio de Evaluación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (p.186). Disponible a: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p10_1.pdf

CORCORAN, S.; EVANS, W. i SCHWAB, R. (2002). *Changing Labor Market Opportunities for Women and the Quality of Teachers 1957-1992* (document de treball del National Bureau of Economic Research, 2002, citat per The Teaching Commission (2006): *Teaching at Risk: Progress & Potholes*. Disponible a: http://www.bsos.umd.edu/econ/evans/wpapers/corcoran_evans_schwab_teachers.pdf

DARLING-HAMMOND, L. i SYKES, G. (2003) "Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: the Right Way to Meet the 'Highly Qualified' Teacher Challenge". A *Educational Policy Analysis Arxivis*, vol. 11, núm. 33. Disponible a: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33/>

ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE, J.M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

ESTEVE, J.M. (1989): "Training Teachers to Tackle Stress", a COLE i WALKER (eds.) *Teaching and Stress*. Milton Keynes, Open University Press.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia (última edició a Barcelona, Paidós, 2004).

ESTEVE, J.M. (1986). "Inoculation against stress: a technique for beginning teachers". A *European Journal of Teacher Education*, 9, 3, 261-269.

EURYDICE (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: CIDE.

HUBERMAN, M. (1989). *Les cycles de vie des enseignants*. Neuchâtel: Delachaux.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN. INECSE (2004). "Relaciones en el aula y en el centro". A INECSE, *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2004*. Ministerio de Educación y Ciencia. L'estudi sencer disponible a: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2004/introduccion/ i l'apartat ressenyat a http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p10_1.pdf

LÓPEZ, A.M. i SAFRA, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Octaedro.

MINISTERI D'EDUCACIÓ I CULTURA (2002). *Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002*. Madrid: CIDE.

THE COLLEGE BOARD (2006). *Teachers and the uncertain American Future*. Disponible a: www.collegeboard.com/press/releases/110755.html.

Annex 4.
La funció pública

Xavier Boltaina

El present document ha estat elaborat amb un esperit d'apropament a la funció pública amb caràcter general i a la funció pública docent no universitària (FDNU) específicament, sense voluntat exhaustiva. L'autor vol fer palès que no és, ni de bon tros, especialista ni gestor en l'àmbit dels recursos humans docents, sinó únicament coneixedor de la funció pública —entre altres àmbits— i estudiós de la seva evolució en els darrers anys.

Des d'aquesta perspectiva, la voluntat del document és posar sobre la taula algunes de les qüestions que han estat objecte de debat en els últims temps sobre la funció pública i com aquestes qüestions poden incidir, influenciar o tenir un ressò important en un àmbit tan específic com el de l'FDNU.

D'altra banda, aquest document —redactat en el mateix moment en què el Parlament espanyol ha aprovat de forma definitiva un Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP) que s'ha concretat en la Llei 7/2007 de 12 d'abril, i que ha entrat en vigor el 13 de maig del 2007—, pretén convidar a reflexionar sobre quins trets de la nostra funció pública o bé de l'FDNU cal modificar o transformar, prenent com a base aquells aspectes de la funció pública general que ara inicien un canvi, fruit de l'esmentat nou EBEP.

Potser el lector de la ponència consideri que les propostes o plantejaments que es fan són en ocasions poc atrevides o, si més no, possibilistes o que tenen massa en compte el

marc de l'ocupació pública existent al nostre país. L'autor és plenament conscient que ha pres en consideració l'estat actual de la funció pública espanyola i, partint d'aquest fet, ha intentat reflexionar sobre els aspectes més problemàtics o d'interès per a aquesta funció pública sense oblidar la realitat esmentada. Això no impedeix naturalment, i seria bo que així succeís, que en el debat que es produeixi en la sessió del dia 9 de maig a Can Bordoï, els participants superin o vagin més enllà de les consideracions que aquí es plantegin. La voluntat de l'autor ha estat precisament que aquest sigui el marc de debat, propostes i contrapropostes, sense cap altre límit que el que els propis participants s'autoimposin.

Finalment, l'autor vol fer palès que les reflexions i consideracions que aquí s'aporten són fetes a títol exclusivament personal.

INTRODUCCIÓ

Els serveis públics que es presten a través dels poders públics al nostre país —educació, formació universitària, sanitat, defensa, seguretat ciutadana, entre molts d'altres— que estan recollits fins i tot en la Constitució o l'Estatut d'autonomia de Catalunya es materialitzen, en aquesta prestació, a través de dones i homes que formen part dels recursos humans del sector públic. Una part —la més significativa— d'aquest sector públic es conforma a través de l'Administració pública, de la qual l'educativa n'és una part molt important. Per tant, qualsevol apropament a un servei públic, a les seves perspectives, canvis hipotètics o transformacions, no pot oblidar les persones que el duen a terme. En aquest cas, seguint la definició que atorga la Llei catalana, la funció pública es conforma com el conjunt de persones que presta serveis, amb caràcter professional, i independentment del seu vincle jurídic —estatutari, funcionarial o laboral— en el si de les nostres administracions públiques, definició que traslладem a l'FDNU com el conjunt de persones que, amb independència del seu vincle jurídic —funcionarial o laboral—, presten serveis en el sistema educatiu públic.

El raonament anterior fa que l'FDNU esdevingui un punt bàsic del nostre sistema d'ocupació pública a Catalunya i a la resta d'Espanya. Ja sigui solament numèricament,

cal indicar que a Espanya la funció pública docent no universitària suposa un total de 570.000 professors, dels quals una mica més de 411.400 formen part del sistema públic d'ensenyament no universitari,¹ que es cohonesta amb altres xifres, com és la de l'increment del professorat públic (un 19% en els darrers deu anys) davant un descens de l'alumnat —en una proporció quasi igual—. A Catalunya, les xifres acrediten una presència significativa de la funció educativa: d'un total de 147.984 efectius que componen el personal de la Generalitat, el Departament d'Educació gestiona 67.163 empleats, dels quals 60.811 són docents, és a dir, el 41,1% del total de personal de l'Administració autonòmica.²

Per tant, la primera reflexió és que la importància de l'FDNU ho és tant per l'àmbit en què s'insereix —l'educació—, com pel nombre d'efectius que la conformen, però alhora també per alguns dels seus dèficits estructurals com ara el de la precarietat. Sobta, però, la poca rellevància que se li ha atorgat en els estudis i reflexions que al voltant de l'ocupació pública s'han fet en els últims anys a Espanya i a Catalunya.

Segons el nostre parer, és, per tant, imprescindible una anàlisi de la funció pública després de l'aprovació de l'EBEP i de la seva hipotètica evolució, perquè sense ella no hi ha sistema educatiu. Com expressava el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE) signat a Catalunya el març de 2006, el professorat no pot ser vist com un simple instrument, sinó que ha de ser considerat com un agent actiu en els processos de millora educativa. No obstant, com a reflexió de qui subscriu aquestes línies, no hem estat capaços de trobar en el conjunt normatiu vigent de l'FDNU aquesta perspectiva, ans al contrari: la funció docent apareix regulada per un conjunt desordenat, i sovint incoherent, de normes, poc orientat ni a la motivació, ni a una gestió ordenada dels recursos humans i mancada de seguretat jurídica suficient. Els propis actors que hi intervenen molts cops no semblen tenir clar de què parlen quan ens refereixen a l'FDNU. Una bona prova la tenim en el Pla Nacional de l'Educació, que en el seu capítol cinquè, titulat

1. 227.510 mestres, 163.378 professors de secundària i 20.511 professors tècnics de formació professional (FP) (dades relatives al curs 2003-2004).

2. Totes les dades referents a Catalunya corresponen a 31 de desembre de 2006.

“del professorat i altres professionals de l’educació”, s’introduïen reflexions i propostes descontextualitzades a l’objecte del capítol.

L’objectiu d’aquest document, doncs, és plantejar el lloc de l’FDNU dins d’un marc, el de la funció pública general, a punt d’iniciar un canvi després de l’aprovació del nou Estatut de l’empleat públic (EBEP), després de més de 20 anys de presumpcia transitorietat. Més en concret, la voluntat que tenim és posar sobre la taula algunes qüestions que s’han estudiat i proposat en la funció pública general i fixar si són extrapolables a l’FDNU, reflexionant des d’un bon inici, si es justifica a hores d’ara l’existència d’una particularitat com la de l’FDNU, més enllà del volum numèric que la compona.

EL NOU ESTATUT BÀSIC DE L’EMPLEAT PÚBLIC (EBEP). PRINCIPIS MÉS RELLEVANTS

El nou EBEP és una norma extensa, homologable en aquest sentit al seu equivalent, l’Estatut dels Treballadors. Això porta a poder afirmar que és una norma que fixa uns trets generals, que no és exhaustiva i que permet que les comunitats autònomes i la resta d’administracions públiques, i els interlocutors sindicals, fonamentalment, puguin tenir molt més marge d’actuació cara al futur del que han tingut fins al moment. Dada aquesta que volem ressaltar també en relació a l’FDNU.

De forma resumida, voldríem ressaltar els aspectes següents del nou EBEP, tots ells —llevat d’alguns punts que després assenyalarem— d’aplicació a l’FDNU:

- a) El nou Estatut vol crear un model homogeni a la funció pública espanyola. Institueix un marc bàsic per a tots els empleats, siguin funcionaris o laborals, pertanyin a una o altra administració. Tanmateix, respecta les competències de les comunitats autònomes i de les entitats locals per perfilar i definir molts aspectes que abans eren inexcusablement competència estatal.
- b) Articula un sistema ampli en què hi participen les organitzacions sindicals. Es pot dir que aprofundeix en el diàleg social perquè nombroses qüestions hauran de comptar

amb el diàleg, la negociació i la interlocució amb les organitzacions esmentades i es fixen sistemes de resolució de conflictes, en algun cas, obligatoris.

- c) La precarietat i la seva reducció és un objectiu del nou Estatut, en línia amb la reforma laboral aprovada l'any 2006 a través del RD Llei 5/2006 i la Llei 43/2006 per a l'àmbit de les relacions privades, i ara estesa de manera uniforme a tota l'ocupació, vist que és un dels problemes estructurals del nostre sistema.
- d) Les retribucions bàsiques es mantenen iguals per a totes les administracions, però es "liberalitza" el règim de les complementàries, que podran ser determinades per cada entitat pública, sobre la base però dels criteris que fixi cada comunitat autònoma a través de Llei.
- e) S'aprofundeix en els principis d'igualtat, mèrit, capacitat i publicitat en l'accés a la funció pública. Bona prova d'això es la professionalització dels tribunals de selecció.
- f) S'ha afirmat que amb el nou Estatut es pretén una major professionalització de la funció pública. Un detall d'això es la previsió, per primer cop, de la figura del directiu públic professional i la remissió a la normativa de funció pública autonòmica per al seu desenvolupament. A ningú se li escapa la importància que té això en relació a la direcció dels centres docents. Dins d'aquesta filosofia, l'EBEP fixa diferents models de carrera i promoció, horitzontal i vertical. També pretén el foment de la mobilitat entre administracions públiques, malgrat que el precepte que la regula està exceptuat en la seva aplicació a la funció pública docent no universitària.
- g) L'avaluació del rendiment apareix per primer cop com un element que es pretén que sigui important en la carrera professional del funcionari. És un element d'aplicació a l'FDNU, perquè la llei expressament no l'exceptua. Es pretén que l'avaluació sigui objectiva i transparent, i també que incentivi els empleats que aconseguixin bons resultats. També es vincula la continuïtat de l'empleat al seu lloc amb aquesta avaluació. Qualsevol observador s'adonarà de la importància que pot tenir també aquest punt per a l'FDNU, però sobretot, de com s'ha d'articular d'una manera realista en un àmbit com l'educatiu.
- h) Es pretén potenciar la formació dels empleats públics, que es configura com un dret i com un deure. Sens dubte, un dels elements bàsics en qualsevol apropament rigorós a la funció pública docent.

- i) S'aprova un codi de conducta que regula els drets i deures dels empleats públics. Tanmateix, el seu caràcter general no té en compte la idiosincràsia del personal docent, una raó més per defensar —com farem tot seguit— que s'aprovi un estatut propi de l'FDNU. No obstant, amb l'EBEP, el codi ja serà d'obligat compliment per part de totes les administracions.
- j) Finalment, l'EBEP recull al llarg del seu text altres qüestions molt significatives i regulades en lleis disperses: la igualtat de tracte entre homes i dones, la lluita contra la violència de gènere i la protecció dels empleats públics davant de situacions especials.

PROBLEMÀTICA INICIAL: L'EXISTÈNCIA D'UNA FUNCIO PÚBLICA GENERAL I D'UNA FUNCIO PÚBLICA DOCENT NO UNIVERSITÀRIA AMB UN RÈGIM ESPECIAL

Cal plantejar-se, en primer lloc, si l'existència d'un règim específic per a l'FDNU es justifica a hores d'ara. Qui subscriu aquestes línies entén que sí, perquè el servei públic que es presta té unes característiques pròpies tutelades constitucionalment i, alhora, aquest servei es dona a través d'empleats públics que mantenen trets singularitzats —selecció, jornada i horaris, carrera professional, salut laboral, etc.—. El mateix volum d'empleats afectats ho acredita i si, certament, el sistema sanitari, per exemple, ha donat peu a l'aprovació d'una llei especial per al seu personal, s'ha de tenir en compte que els efectius docents són considerablement més nombrosos.³ No obstant, es pot qüestionar obertament si aquestes particularitats s'han de mantenir en tot un seguit d'aspectes, com ara el règim retributiu, per exemple, o l'opció absolutament clara a favor del règim funcional a través del sistema de cossos.

Ens plantegem la direcció que marca el resultat de l'elaboració de l'EBEP i la seva translació a l'àmbit educatiu. La seva finalitat és, com el propi Estatut assenyala, fixar

3. Únicament a Catalunya, les dades són força significatives. D'un total de 147.984 empleats públics de la Generalitat, el servei públic de la salut suposa un 23,6% del total (34.933 empleats), mentre que el Departament d'Educació compta amb 67.163 efectius, dels quals 60.811 són docents, que suposen un total del 41,1% del personal públic de la nostra Administració autonòmica.

els principis generals aplicables a totes les relacions de l'ocupació pública. Vincula qualsevol reforma de la funció pública a la millora dels serveis que el ciutadà rep de l'Administració. Per tant, cal dir que si ens hem de plantejar, en un segon estadi, un estatut especial de l'FDNU, és perquè també es vol una reforma orientada a millorar la qualitat dels serveis que rep el ciutadà en qualitat d'alumne, i no només a modificar l'estatus del professorat. Ens qüestionem, però, que l'EBEP hagi assolit aquesta finalitat pel que fa a l'FDNU.

La raó de la darrera reflexió es fonamenta en el propi marc que fixa el nou Estatut, per al qual, l'FDNU es regirà per la legislació específica dictada per l'Estat i per les comunitats autònomes així com també pel que preveu el propi estatut. Aquesta dicció literal (art. 2.3 EBEP) implica que la voluntat del document, que no és una altra que constituir un marc bàsic general per a tots els empleats públics, també serà d'aplicació als empleats que componen l'FDNU —inclosos els laborals—. Tanmateix s'estableixen tot un seguit d'excepcions a aquesta aplicació, força importants:

- Les regles reguladores de la carrera professional i de la promoció interna. No obstant, un aspecte específic d'aquestes regles, el relatiu a l'*avaluació del desenvolupament* els serà d'aplicació com a excepció a l'excepció.
- Una part molt específica del règim retributiu: les retribucions complementàries.
- La mobilitat voluntària entre administracions públiques.

El dubte que volem plantejar és si aquestes excepcions són fruit d'una lògica objectiva d'especialitat o fruit de la lògica “garantista-corporativista”, o fins i tot centralista, del legislador. Ens temem, com tot seguit veurem, que és més aviat pel segon motiu que no pas pel primer.

En la primera i la segona exclusions, ens mostrem discrepants perquè poden portar a impedir a les comunitats autònomes que estableixin carreres professionals específiques per als seus funcionaris docents, i també impedir l'existència de models propis de promoció interna; tampoc podran fixar un règim específic de retribucions complementàries, ja que l'EBEP elimina el caràcter bàsic d'aquestes qüestions en gran mesura i permet que cada llei de l'Administració fixi la quantia i l'estructura tenint

en compte factors molt genèrics adaptables a cada cas. Pel que fa a la mobilitat, creiem que l'excepció sembla tallar la intercomunicabilitat entre la funció pública docent no universitària i la resta de funcions públiques o, millor dit, de llocs de treball que poden ocupar els funcionaris —docents i no docents—.

Finalment, creiem que cal plantejar-se si el marc normatiu que en resultarà (un EBEP amb algunes excepcions, més un règim estatutari de bases previst en disposicions addicionals de la LOE, entre d'altres) és el més adequat, o cal realment reprendre la necessitat d'un estatut de l'FDNU, com ho va intentar el Govern actual abans de l'estiu de 2006. Qui subscriu aquestes línies, poc partidari d'introduir excepcions i marcs jurídics singularitzats a una funció pública, la del nostre país, ja de per si difícil de co-honestar normativament, no dubta a defensar la necessitat d'aquest Estatut propi, vist que el marc de l'EBEP està configurat —malgrat la seva dicció literal— pels empleats públics que presten funcions de tipus general, per la mateixa intrínseca especificitat de l'FDNU i també perquè el model de normes estatutàries pròpies dona major seguretat jurídica i permet un marc d'actuació clar als servidors públics, als sindicats i als gestors de recursos humans, quan així s'ha aprovat —especialment si hi ha un consens darrere— com n'és bona prova la Llei del personal del sistema públic de salut o la normativa dels cossos i forces de seguretat.

No obstant això, és important assenyalar les raons que fan necessària una FDNU i quin ha de ser el seu abast. Qüestió important, perquè les opcions que hi ha a sobre la taula són molt dispars. Tot seguit ho plantejaré com a objecte de debat.

L'ESTATUT DE LA FUNCÍO PÚBLICA DOCENT NO UNIVERSITÀRIA: RAONS DE LA SEVA NECESSITAT I ABAST DEL SEU CONTINGUT

Cal plantejar-se les raons de la dificultat política per tirar endavant un estatut de l'FDNU. Fins ara, tots els intents han fracassat. Hi va haver diversos intents l'any 1986⁴ i

4. Document de bases per a l'elaboració de l'Estatut del professorat (Comissió d'experts, nomenats pel Ministre José Maria Maravall).

1998, i el darrer, el 2006.⁵ Ens sembla, doncs, que un dels principals problemes és la manca de consens i de diàleg entre les parts implicades per tirar endavant una reforma d'aquest tipus. Es més: únicament el volum total d'empleats implicats suposa que un estatut de l'FDNU tingui tanta importància com el mateix EBEP, ja que des de la perspectiva numèrica, els afectats per aquell primer poden suposar pràcticament la quarta part de tota l'ocupació pública a Espanya.

Volem plantejar, per al seu debat, les raons que entenem que justifiquen l'existència d'un estatut de l'FDNU. Més enllà de la pròpia Constitució —que parla en el seu art. 103.3 d'un Estatut dels funcionaris públics—, creiem que es donen els arguments següents:

a) La configuració política i administrativa d'Espanya. Desaparegut l'estat centralista, l'FDNU depèn majoritàriament de l'Administració autonòmica. Per tant, per a nosaltres, un estatut per a aquest sector hauria de ser l'esquelet mínim i imprescindible, però que no regulés qüestions que, essent essencials, poden resituar-se en cada comunitat autònoma a través de les seves pròpies lleis, fruit de la negociació amb els agents afectats. Però aquesta lògica clarament descentralitzadora no és acceptada per tots: no és difícil trobar reflexions —en tots els àmbits— que plantegen un estatut com més comú i homogeneïtzador millor. La nostra proposta és veure quin d'aquests dos extrems és el millor per a l'FDNU catalana. La resposta de qui subscriu aquestes línies és que l'Estatut de l'FDNU dictat per l'Estat ha de contenir el mínim imprescindible, raó per la qual el projecte de 2006 ens sembla expansiu i clarament contrari fins i tot al seu homòleg —tramitat ja i aprovat— l'EBEP. Per a nosaltres, l'Estatut de l'FDNU ha d'equilibrar la regulació dels perfils que defineixen la professió docent —que haurien de ser els mateixos arreu de l'Estat— i l'especificitat que pot aportar la funció pública de cada comunitat autònoma.

b) Se'ns fa molt difícil trobar en l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP) aprovat recentment un encaix fàcil per a l'FDNU. El Parlament ha ignorat en gran mesura no

5. Ens remetem a l'esborrany d'Estatut del funcionari docent no universitari de 20 de juny de 2006. Anteriorment, després de les eleccions de 2004, es va concretar la voluntat d'un estatut de la funció pública docent no universitària en el document *Una educació de qualitat per a tots i entre tots. Propostes pel debat*, fet públic pel PSOE, fruit del seu compromís electoral.

solament les particularitats, sinó la pròpia composició de la funció docent. No es troba cap rastre en molts dels seus preceptes d'un mínim apropament a aquesta FDNU, excepció feta d'alguns preceptes aïllats. Per exemple, en el règim sancionador o en els principis que regeixen els drets individuals dels empleats públics: tots ells ho són amb caràcter general. Un EBEP que no garanteix a nivell legal la llibertat de càtedra, per exemple, requereix forçosament una norma específica pel professorat.

c) El caòtic règim jurídic aplicable a l'FDNU. Pel gestor de recursos humans, pels sindicats o pel propi professorat, el caos normatiu aplicable és de dimensions considerables.

d) Creiem necessari que l'Estatut de l'FDNU s'adapti a la realitat de l'educació de l'any 2007, que és molt diferent, ja no sols de la de fa vint-i-cinc anys, sinó de la de l'any 2000 mateix. La presència de la immigració és un exemple rellevant. Les noves tecnologies també; l'existència d'una Unió Europea de vint-i-set estats; les titulacions universitàries en procés de canvi... Totes són qüestions que ens obliguen a considerar l'existència d'un estatut de FDNU específic, i que es vagi adaptant progressivament als canvis necessaris.

e) Tanmateix, es fa necessari debatre com s'ha de concretar aquest Estatut de l'FDNU. Diverses són les opcions plantejades: bé a través de preceptes específics dins les normes educatives —com succeeix ara per ara amb la LOE; amb una norma legal específica —orgànica o ordinària— que fixi els principis bàsics; o bé amb una llei marc estatal que permeti —i obligui a cada comunitat autònoma— desenvolupar a través de llei, un estatut específic de l'FDNU de cada comunitat.

Davant les veus que defensen la segona opció, postulem la tercera. En aquest sentit, creiem que no és necessari —i som conscients de les discrepàncies que això pot comportar— que aspectes com el règim retributiu, la jubilació, el règim disciplinari o la carrera professional siguin homogenis en tot el territori espanyol;⁶ en altres paraules,

6. Una de les justificacions que es donen a favor de la uniformitat és evitar trencar la mobilitat dels funcionaris docents entre les diferents comunitats autònomes. El mateix esborrany de 20 de juny de 2006 de

el model de la funció docent universitària no ens sembla el més adequat. Al contrari, pensem que la Generalitat de Catalunya ha de poder conformar el seu propi marc de FDNU i que no hi ha raons de pes per què aquest hagi de ser igual a la de la resta de l'Estat. Ho posem sobre la taula, en tot cas, pel seu debat, perquè l'esperit de l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP) és aquest també: la superació de la uniformitat i la possibilitat que tots els actors implicats, començant pels sindicats, però també la pròpia Administració, es vegin obligats a assolir acords que es plasmin en lleis específiques.

En aquest sentit, cal relacionar l'àmbit competencial que fixa l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 amb el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE) i ens sembla, doncs, adequat en aquest sentit que la normativa catalana, concretada en un estatut propi reguli: l'accés a la funció pública docent amb respecte a l'EBEP; el sistema i les modalitats de provisió de llocs de treball, les condicions laborals i retributives del professorat; la funció directiva; i el desenvolupament professional i la carrera docent i els drets i deures del professorat, entre altres aspectes importants.

No obstant, és necessari efectuar el debat, perquè aquesta proposta s'oposa a la d'aquells que sovint fan responsable del descens del professorat, entre altres raons, a "la sensació que el traspàs de competències educatives a les comunitats autònomes ha suposat la ruptura de la unitat de la professió, una major desregulació i la institucionalització del greuge comparatiu permanent".⁷

projecte d'Estatut de funció pública docent no universitària assenyalava que "la mobilitat que l'Estatut reconeix al funcionariat docent justifica que s'introdueixi a més a més de les retribucions bàsiques, una homogeneïtat en els conceptes de les retribucions complementàries, essent aquesta homogeneïtat retributiva una conseqüència del sistema de mobilitat interterritorial". Tanmateix, aquest fet no es concreta a la pràctica en una realitat significativa: segons les dades del curs 2002-2003, el percentatge de cobertura amb professorat del propi territori a Catalunya va ser el més elevat de l'Estat (98,69%). La resta de comunitats autònomes més importants també acrediten unes xifres que demostren que la referida mobilitat és molt minsa: la taxa de cobertura amb professorat del mateix territori a Andalusia va ser del 91,24%, a les Balears del 97,19%, a les Canàries del 98,36%, a Extremadura del 93,48%, a Galícia del 95,67%, a València del 91,38% i al País Basc del 91,38%. El percentatge total arreu de l'Estat va ser quasi del 90%.

7. És significatiu que en no poques ocasions, una mateixa organització sindical o professional postuli, per una banda, la competència reguladora de la comunitat autònoma i l'establiment d'un model de carrera en aquest àmbit i per altra, en documents diferents, es plantegi un Estatut on la promoció, la mobilitat i la selecció siguin únics a tot el territori.

f) Una darrera reflexió que pren com a base el Pacte Nacional per a l'Educació de 2006. No compartim la idea que la funció pública docent —que es reconeix que té uns requeriments que li són propis i que recomanen un tractament normatiu específic— hagi d'estar integrada, en la seva regulació, en un estatut docent. Posem sobre la taula, però, aquesta discrepància. L'Estatut docent ha de regular els aspectes generals de la professió, com bé diu el Pacte, però el marc estatutari, laboral i altres qüestions de la funció pública docent, entenem que mereixen un estatut propi, separat de la regulació general de la professió. La professió a Catalunya ha d'estar regulada, però la funció pública docent ha de tenir el seu propi marc singular. Per a nosaltres, doncs, funció pública docent i funció docent són terrenys absolutament contigus i sovint superposats, tot i que a l'hora de ser regulats, creiem que la primera mereix un text legal propi.

L'ESTATUT DE LA FUNCÍO PÚBLICA DOCENT NO UNIVERSITÀRIA. CONTINGUT

Partim, doncs, de la premissa que la funció pública no universitària requereix un estatut propi. Si s'accepta la premissa, cal establir quins són els trets principals que s'han d'incorporar al text. S'ha de dir que no parlem —en aquest moment del debat— de l'Estatut de l'FDNU com a concepte unilateral —l'Estatut dictat per l'Estat— sinó d'aquest mateix més el que es pugui aprovar a Catalunya en desenvolupament de l'anterior.

L'Estatut de la funció pública docent no universitària com a marc normatiu que fixi el conjunt de drets i deures dels empleats públics dedicats a la docència

L'afirmació anterior conté diversos punts per al debat. Hem d'incloure tots els empleats docents, amb independència del seu règim jurídic? Tots els empleats docents, públics i privats? Responem a la primera pregunta afirmativament, i també parcialment a la segona —i en això volem ser agosarats: creiem que hi ha un conjunt de drets i deures que han de ser extensibles, a través de llei, a tots els empleats —treballadors i funcio-

naris— de l'ensenyament públic, entès en el sentit ampli, és a dir considerant el servei d'ensenyament un servei públic.

No obstant, caldria plantejar-se si realment és positiu, o únicament ho és des d'un punt de vista estrictament laboral, que calgui un procés d'homologació de les condicions laborals i retributives del professorat dels centres docents concertats amb el de l'FDNU. Aquesta homologació ha estat assumida per tots els signataris del Pacte Nacional per a l'Educació. Tanmateix, aquesta “publicació” del règim públic estès a les relacions privades ha esdevingut sovint poc adequada en altres esferes. Voldríem plantejar aquí si aquest criteri és assumit per tots o cal destriar l'homologació d'algunes parts de les condicions de treball o s'han d'incloure totes, sobretot si es té en compte que les regles del joc del professorat laboral dels centres concertats (selecció, mobilitat, etc.) són diferents de les que componen l'FDNU. Si s'assumeix, però, s'hauria d'estendre a tots els àmbits, per evitar caure en contradiccions, de tal manera que l'experiència docent es valori de desigual manera a l'hora d'accedir a l'FDNU, com un exemple més d'aquesta disfunció entre el desideràtum plasmat en els documents programàtics i la realitat quotidiana.

Plantegem també que no s'ha d'excloure els professionals no docents. En aquest sentit, creiem que l'Estatut de FDNU hauria d'incloure els docents no universitaris, independentment del nivell educatiu i també del seu vincle jurídic —laboral, funcional, permanents o precaris—, però també el personal no docent.⁸ En aquest últim cas pot plantejar-se si l'abast de l'Estatut ha de ser més ampli o no: postulem un àmbit més restringit, però igualment bàsic, que permeti el seu desenvolupament per part de la Generalitat.

Els àmbits específics que hauria de regular l'Estat i els que hauria de regular la comunitat autònoma

Una proposta feta sovint inclou, com a àmbit reservat a l'Estat, l'accés a la funció docent, l'estructura del sistema retributiu, els drets sindicals, la carrera professional

8. A Catalunya, davant dels 60.811 docents, hi ha 4.441 empleats que pertanyen al personal d'administració i serveis de centres docents.

i la promoció, el règim de trasllats i mobilitat, la seguretat social, el règim de pèrdua de la condició d'empleat docent i la jubilació, i l'estructura dels cossos de funcionaris, entre d'altres.

No és la posició que volem mantenir, com ja hem assenyalat anteriorment. Creiem que la nostra postura té el seu fonament avui en dia en la mateixa voluntat de l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP), que flexibilitza en gran mesura el model anterior. Ens sembla que el sistema de la LOE i de les normes encara vigents, o la filosofia del projecte de 2006, casen malament amb l'EBEP vigent. Per a nosaltres, que hi hagi diferències entre les condicions de treball dels empleats públics de cada comunitat autònoma no és un tret negatiu, com sovint es troba en els documents que s'han fet públics en els darrers anys; al contrari, creiem que un sistema descentralitzat pot permetre perfectament dissenys diferents: si la carrera administrativa d'un funcionari local o autonòmic de Barcelona o Catalunya podrà ser, a partir d'ara, completament diferent de la d'un de Galícia o de Canàries, el mateix plantejament pot donar-se per a l'FDNU. En contra del que s'ha dit, creiem perfectament possible, i fins i tot necessari, que hi hagi un sistema de funció pública docent no universitària a cada comunitat autònoma i que Catalunya, a través de l'art. 131 de l'Estatut d'autonomia, tingui el seu propi marc, ja que aquest preveu que la Generalitat té la competència compartida en l'àmbit d'educació sobre l'adquisició i pèrdua de la condició de funcionari docent de l'Administració educativa, el desenvolupament dels drets i deures bàsics, així com la política de personal al servei de la referida Administració (art. 131.3.j).

En resum, rebutgem que es plantegi l'Estatut de la funció pública docent no universitària dictat per l'Estat com un estatut bàsic en un sentit molt ampli, si bé és evident que alguns dels seus preceptes hauran de tenir el caràcter de norma bàsica. Tanmateix, sembla excessiu que l'EBEP, que ja és norma bàsica en gran part, s'afegeixi a un posterior Estatut de l'FDNU també amb caràcter bàsic: el resultat esdevindria un marc tan ampli que les comunitats autònomes i la negociació col·lectiva tindrien molt poc a dir. Per a nosaltres, l'Estatut de l'FDNU ha de ser un estatut de mínims: els agents socials han de ser capaços de negociar a Catalunya l'especificitat de l'FDNU del nostre país i no quedar constreta per un estatut bàsic estatal expansiu. En conclusió, l'estatut estatal de l'FDNU ha de fixar els perfils que configuren l'FDNU arreu de tot el territori

espanyol i permetre que cada comunitat autònoma concreti i especifiqui amb un gran àmbit d'actuació.

L'estructura clàssica funcional i la uniformitat en cossos docents

L'actual model, fruit de les darreres reformes legislatives i plasmat en la LOE de 2006 és clarament funcional. Únicament cal remetre's a les disposicions addicionals de la LOE o als arts. 92 a 99 del mateix text legal per comprovar clarament l'opció a favor dels cossos de funcionaris i l'excepció per altres vies i de manera limitada.⁹ Les dades a Catalunya són prou significatives: del total de professorat, els funcionaris de carrera suposen el 73,9% (44.936 empleats), als quals s'afegeix el 24,4% d'interins (14.825), davant de 106 professors laborals fixos (0,2%) i 944 laborals temporals (1,6%). És a dir, el total de professorat laboral no arriba al 2% del total de docents públics de la Generalitat.

Aquest model —mes enllà de discussions constitucionalistes— està en franca fallida en la resta de l'ocupació pública espanyola. No solament les xifres ho acrediten, sinó que també el propi legislador ho constata. L'exposició de motius de l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP) indica que la flexibilitat que el règim laboral introdueix en la funció pública i la seva major proximitat als criteris de l'empresa privada expliquen la seva preferència per aquest en determinades àrees de l'Administració.

D'acord amb l'anterior, caldria plantejar-se si és possible obrir la funció pública docent no universitària a altres vies de prestació de serveis que no siguin la funcional, sense que això signifiqui la pèrdua de determinats principis i valors que mereixen tutela, fins i tot constitucional —com la llibertat de càtedra o una mínima estabilitat en l'ocupa-

9. La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, diu que, “excepcionalment, per a determinats mòduls o matèries”, es podran incorporar professionals en règim laboral o administratiu, d'acord la normativa que resulti d'aplicació (art. 95.2, formació professional; art. 96, ensenyaments artístics; art. 97, ensenyament d'idiomes; art. 98, ensenyaments esportius).

ció—. Cal rumiar, en aquest sentit, si el fet que únicament els integrants de l'FDNU i els militars i policies siguin, a Espanya, els que mantinguin en gran mesura el règim funcional és avui una virtut o un defecte —que accentua la rigidesa, la uniformitat i la manca d'adaptació als canvis, i la major participació dels actors socials, via inclosa la negociació col·lectiva— quan altres col·lectius d'empleats (sanitat pública, docència universitària, etc.) han obert la via a la laboralització.

A partir d'aquesta consideració, cal també preguntar-se si el model de cossos funcionaris tancats és, de seguir-se aquesta línia, el més adequat segons la LOE o és convenient adequar-lo al que planteja ja l'EBEP.

En aquest sentit, volem posar sobre la taula que el model que vol impulsar l'Estatut bàsic de l'empleat públic implica, entre d'altres, els canvis següents en el model de funció pública i que, sobre la base de la LOE, no sembla que es cohonesti amb el model de l'FDNU actual:

- Superar, encara que sigui parcialment, la figura del cos funcional, per anar a altres possibilitats, que seran fixades en cada administració pública. Així, els funcionaris es podran agrupar en cossos i escales, però també en “especialitats” o, encara més flexiblement, en “altres sistemes que incorporin competències, capacitats i coneixements comuns acreditats a través d'un procés selectiu”. Aquest model podria permetre una estructura més flexible, més adequada i més propera a la realitat del nostre país, segons allò que disposi la normativa autonòmica aprovada a Catalunya.
- Possibilitar la coexistència de cossos de funcionaris docents amb personal laboral docent en la funció no universitària, que permeti integrar dins els centres educatius ambdós col·lectius, en una línia semblant a la que preveu la Llei d'Universitat vigent, que permet l'existència de fins un 49% de personal docent i investigador (PDI) en règim laboral, via que ha ajudat també a reduir la taxa de precarietat i ha fet viable una selecció i gestió molt més directes i properes per part de la pròpia entitat a la qual s'incorpora el treballador docent.
- Aplicar la desaparició del grup B com a tal, i la incorporació de tots els empleats en el grup A (ja sigui com a A1 o A2), de tal manera que es doni una nova

categoria als professors funcionaris dels cossos docents actualment inserits en el grup B. La problemàtica té importància, ja que les dades demostren que a hores d'ara, el personal docent està adscrit, majoritàriament, al grup B: així, 22.910 docents (37,7%) pertanyen a l'antic grup A, mentre que el 62,3% restant (37.901 professors) ho fan al grup B. Cal tenir en compte, com a xifres comparatives, que el total d'empleats de la Generalitat adscrits al grup A són 40.349, i al grup B, 55.409 (els esmentats docents, inclosos).

Cal dir que malgrat la transitorietat que comporta la disposició transitòria tercera de l'Estatut bàsic de l'empleat públic —que ubica els actuals B a l'A2 i els A en l'A1— aquest és un model a extingir, perquè en el futur l'ingrés com a A1 o A2 es farà, no a través d'una titulació —en ambdós casos, títol universitari de grau—, sinó segons el “nivell de responsabilitat de les funcions a desenvolupar i de les característiques de les proves d'accés”. Per aquesta raó, la nostra proposta és aprofitar el moment per fixar que el nivell de titulació d'accés sigui el mateix per tota la funció pública docent no universitària, llevat les excepcions necessàries —ensenyaments artístics, per exemple—.

Finalment, sobta que a hores d'ara no s'hagi articulat una titulació que habiliti per a l'exercici de la professió docent. Compartim en aquest sentit la proposta del Pacte Nacional per a l'Educació que defensa que es creï aquesta titulació, a partir dels futurs estudis de grau i postgrau. L'Estatut de l'FDNU, al nostre parer, hauria d'incorporar aquesta previsió amb rang legal: una titulació que habiliti per exercir la funció docent, amb un període de pràctiques suficientment ampli que doni lloc, a partir de la seva superació, a l'obtenció de titulació i la idoneïtat professional. En aquest sentit, posem sobre la taula si el resultat final no hauria de ser altre que un únic cos de professorat —si es vol mantenir el sistema funcional—, amb les especialitats adequades, però que superi l'actual esquema recollit en la LOE. Segons el nostre criteri, si s'entén que la formació *ab initio* dels professors ha de ser la mateixa per als diferents nivells educatius i àrees de coneixement, no té sentit la diversitat de cossos funcionaris i caldria anar a un únic cos, per bé que amb una àmplia possibilitat d'especialitzacions i amb una carrera administrativa que certament impedeixi la uniformitat absoluta.

LA CARRERA DOCENT

Una perspectiva àmplia de carrera professional de l'empleat públic —i per extensió, del docent no universitari— abastaria l'accés o selecció, l'exercici de la funció docent, el règim de precarietat i estabilitat, l'ascens i la jubilació. Nosaltres ens centrarem en dos dels aspectes més significatius i alhora més conflictius: l'ingrés a la funció docent i la carrera professional entesa com a promoció horitzontal.

No obstant, volem fer una consideració inicial. El lector d'aquest document és, ben segur, coneixedor del marc que regulen aquests aspectes a Catalunya i a Espanya. No tenim cap intenció, doncs, de plantejar i fer una disquisició sobre el règim jurídic actual, sinó de posar sobre la taula algunes qüestions de caràcter general que són comunes en el debat sobre la selecció, la promoció i la jubilació arreu de la funció pública docent i la seva possible consideració a l'àmbit català i espanyol.

La selecció

Dues notes caracteritzen els processos de selecció a la funció pública docent no universitària espanyola: un sistema clàssic de selecció basat en oposicions —encara que es puguin valorar els mèrits— i la conseqüent perversió del sistema en substituir la selecció dels millors aspirants per aquelles persones que en el sumatori de mèrits del procés d'oposició assoleixin un major resultat. Hi ha consens, a hores d'ara, que el sistema actual de selecció no és el més idoni —en el Pacte Nacional per a l'Educació aquesta opinió és compartida pel Govern del moment i pels diferents agents socials—.

Quins són els trets bàsics que el nou Estatut bàsic de l'empleat públic vol establir a l'hora de fixar els processos de selecció, que en alguns supòsits contrasta amb la normativa vigent de la funció pública docent no universitària?

- La selecció es fa a través dels principis d'igualtat, mèrit i capacitat, mitjançant un procés que respecti els principis de transparència, imparcialitat i professionalitat dels tribunals i la independència dels mateixos.

- S'adeqüen el contingut dels processos selectius i les funcions o tasques a desenvolupar.
- Les proves de capacitat es converteixen en l'eix central del procés selectiu, i la hipotètica valoració de mèrits —fonamentalment l'antiguitat del personal interí— no pot ser desproporcionada en relació al resultat, de manera que no podrà determinar-lo.

Tanmateix, la complexitat de la nostra funció pública docent no universitària i l'existència d'un volum important de precarietat ens obliga a reflexionar sobre diferents qüestions al respecte. Són moltes les que podríem plantejar, però ens volem centrar en dues, amb esperit provocador, si cal: el mètode de selecció i l'autoritat encarregada d'efectuar aquesta selecció, perquè creiem que es pot situar en aquests dos eixos gran part de les dificultats del nostre sistema actual.

És evident que en un sistema d'ocupació pública com l'espanyol s'ha d'articular un mètode de selecció reglat, i aquesta mateixa línia succeeix en la funció pública comparada, inclosa la docent. Tenim tres possibles sistemes de selecció del personal docent que han estat assajats i aplicats de manera generalitzada.

El nostre model és el d'*oposició*, entesa aquesta també com el concurs-oposició. Es discriminen o ordenen els candidats seleccionats a través d'una prova on s'han d'acreditar els coneixements i aptituds per a la docència i sobre la matèria o especialitat a què optin. Emprat al nostre país, també ho és a França i Itàlia, i deriva de països de tradició centralitzadora.

Davant d'això, hi ha el *sistema d'accés per mèrits*. Ara per ara no sembla haver-se plantejat com a sistema a Espanya i l'Estatut bàsic de l'empleat públic, significativament, l'ha prohibit amb caràcter general per a l'accés a la funció pública, llevat del personal laboral o excepte que una llei específica ho prevegi per al funcionariat. Tanmateix, el sistema —on la selecció es basa en les aptituds i mèrits dels candidats acreditats a través de certificats— és emprat als *lands* alemanys, Àustria, Bèlgica —per als centres pertanyents a les comunitats lingüístiques— i alguns estats dels Estats Units, com ara Califòrnia. Els mèrits valorats són, com a regla general, les qualificacions obtingudes

en els estudis de formació inicial dels docents, els cursos i formació complementària i l'experiència docent prèvia.

Finalment, la *selecció lliure*. És un mètode emprat generalment quan la realitza el propi centre o l'autoritat local o provincial. S'ha de dir que té un predicament general a Europa, com és el cas dels països bàltics, Finlàndia, Irlanda, Holanda, el Regne Unit i els països nòrdics. En aquest model preval un aspecte que al del nostre país li manca: la selecció lliure està vinculada a una tradició d'autonomia escolar.

La pregunta que posem a debat és clara. El nostre model actual necessita un canvi cap a un altre model diferent, com és el concurs o la selecció lliure?

La nostra postura és que la fórmula més adequada és el concurs-oposició, sempre i quan aquest tingui com a finalitat no solament estabilitzar plantilles sinó incorporar en la valoració l'aspecte qualitatiu de l'antiguitat, l'experiència docent prèvia, que dona peu a esbrinar la idoneïtat del candidat i que no necessàriament ha de ser solament l'obtinguda en la funció pública docent no universitària sinó també en altres àmbits, públics i privats. En aquest sentit, creiem desproporcionades les diferències valoratives de l'experiència a l'hora d'accedir a la funció pública docent, segons el que s'acrediti sigui en el sector privat o en el públic.

Respecte d'aquesta qüestió, cal posicionar-se sobre el pes que implica la fase de concurs dins del procés de selecció. Malgrat la dicció de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, no creiem que es puguin menysprear en absolut els mèrits que no són demostrats en les proves de capacitat, sinó que són el resultat de la vida professional anterior al "dia de l'examen". En aquest sentit, creiem que es pot plantejar que els mèrits a valorar siguin de tres tipus i que s'institucionalitzin en una norma de rang legal: l'experiència prèvia, la formació acadèmica i la formació permanent o continuada.

Responent si les diferents fases han de ser eliminatòries, entenem que no, si bé hem d'afegir que no sembla raonable —ni tampoc ho és en el pla legal— que es pugui superar tot el procés amb un resultat baix o mediocre en alguna de les dues fases. Caldria reflexionar sobre el punt d'equilibri.

En aquest aspecte, és convenient plantejar-se quin paper ha de tenir en tot el procés de selecció la tutorització “postselecció”. La solució, però, hauria de passar pel canvi en el model actual de formació inicial del professorat, si bé mentre això no succeeix, cal posar sobre la taula el model de professor tutoritzat —el Pacte Nacional per a l'Educació es refereix al primer curs d'exercici professional, a través d'un tutor experimentat— però sobretot, la conseqüència final de l'avaluació de la pràctica docent que es faci d'aquest nou professorat.

Val a dir que, com a autors, partim d'un profund rebuig a les proves memorístiques i al sistema d'oposició clàssica, de manera, que ens permetem posar sobre la taula quin ha de ser el contingut de la fase d'oposició. L'EBEP postula la connexió del tipus i contingut de les proves a les característiques de les tasques; per tant, les proves han d'adequar-se no tant a la categoria funcionarial sinó a la plaça convocada. Per aquesta raó, semblaria raonable perfilar que la fase d'oposició hauria de tenir en compte els trets següents:

- Les proves de caràcter memorístic, que en absolut coadjuven a determinar la capacitat del futur docent, haurien de ser suspeses o eliminades.
- Les proves han d'estar vinculades als trets que singularitzen el professor segons el nivell al qual vulgui accedir.
- Les proves han de mantenir un estret lligam amb la didàctica i la pràctica docent.

En aquest sentit, un sistema selectiu que impliqui una fase d'oposició no hauria de tenir un altre objectiu que comprovar els coneixements i la capacitat analítica dels aspirants a docent i la realització pràctica d'exercicis que acreditin les habilitats i destreses. En resum, cal valorar els coneixements propis de l'àrea de coneixement però, a més, els aspectes derivats de la qualificació pedagògica, així com la pràctica i l'experiència docents.

La segona qüestió que volem plantejar és la relativa a qui correspon la selecció. En el nostre model, la selecció recau en l'Administració central —entesa aquesta com l'estatal o l'autonòmica—. És la línia seguida per Espanya —a través de les comunitats autònomes—, França, Itàlia o Portugal, o pels ministeris d'educació dels *lands* alemanys.

Tanmateix hi ha dues opcions més perfectament explorades en els sistemes comparats. La primera, seguida pels països nòrdics, Finlàndia, Escòcia, Califòrnia o Bèlgica, en què l'òrgan de selecció correspon a una autoritat intermèdia, que en el cas dels països esmentats són, per regla general, les autoritats educatives dels municipis o províncies. En altres paraules, la selecció no recau en l'autoritat estatal o d'estat federat o autonòmic, sinó en l'àmbit local, municipal, provincial o equivalent.

Finalment, hi ha el cas de la selecció a càrrec del propi centre docent. Opció presa pels països bàltics, el Regne Unit —llevat d'Escòcia—, Suècia i alguns països de l'ex-Iugoslàvia. Tanmateix, com a model mixt, podem destacar que la responsabilitat pot ser compartida entre el centre i les autoritats locals, com és el cas del Regne Unit (on la responsabilitat recau en el centre, però l'autoritat local té alguna participació en el procés).

Posicionar-se sobre quin sistema és el millor és certament agosarat, però ho volem posar damunt la taula per incitar el debat. S'ha de dir que vistes les dificultats de gestió —centralitzada i burocratitzada— que hi ha a Catalunya i a Espanya, el model intermedi és el que ens sembla més adient.

Els avantatges que volem posar a debat són:

- a) Un model basat en una gran autonomia dels centres per organitzar els recursos humans, la selecció inclosa, ens sembla difícil d'aplicar. És un model d'estats amb una tradició pròpia, com els països anglosaxons i nòrdics, aliens a la tradició espanyola. No hi ha criteris comuns de selecció, malgrat que s'objectivitza la selecció i el vincle és generalment laboral. Potser el model casaria amb dificultat amb el nostre sistema d'ocupació pública i els principis que l'impregnen i s'aproparia excessivament al model privat ja existent.
- b) El model actual del nostre país, centralitzat, tampoc no ens sembla exemple de bon funcionament. La gestió dels recursos humans centralitzada és un exemple del que diem. D'aquesta manera tota la selecció recau en l'oposició (o concurs-oposició). La lògica del model és, llavors, la funcionarització.
- c) Tanmateix, el model intermedi que hem plantejat, seguit per les regions de Bèlgica, els països nòrdics o Finlàndia, podria funcionar perquè té semblances amb la nostra

organització administrativa: l'han desenvolupat països de tradició centralista que han estat objecte de processos de descentralització, que no han arribat —en el cas educatiu— al centre docent, però que situen la selecció en una autoritat intermèdia.

La promoció del personal docent

Cal partir de la consideració que el dret a la promoció professional és un dret de l'empleat públic, funcionari o laboral. En la nostra descripció de la carrera professional, fem bona la definició de l'Estatut bàsic de l'empleat públic tot fixant-la com el conjunt ordenat d'oportunitats d'ascens i expectatives de progrés professional, respectant sempre els principis d'igualtat, mèrit i capacitat.

Tanmateix, tots els preceptes sobre el dret a la carrera professional i a la promoció interna que fixa l'EBEP són exceptuats per a la funció pública docent no universitària, llevat de l'avaluació del desenvolupament. Cal, doncs, plantejar si aquesta excepció és afortunada o no. Pensem que no és positiva, si més no, durant l'absència d'un Estatut de l'FDNU.

L'Estatut bàsic de l'empleat públic planteja amb tota claredat que la carrera professional i la promoció no han de ser necessàriament uniformes per a tot el sistema de funció pública a Espanya, ni tan sols uniformes dins de cada comunitat autònoma. Es fixa, doncs, un triple nivell: a) una descripció general dels principis bàsics que han de regir la carrera professional i la promoció aplicable a tots els empleats públics espanyols (funcionaris) —excepció feta, insistim, dels de l'FDNU— i on no es donen paràmetres per al personal laboral; b) una remissió importantíssima a les lleis de funció pública de cada comunitat autònoma que regularan la carrera professional aplicable “a cada àmbit” de forma oberta segons els criteris bàsics de l'EBEP; c) un paper important de “cada” administració pública, que assoleix un paper molt significatiu en el món autonòmic i encara més en el local i universitari.

En concret, en l'EBEP s'articulen quatre modalitats de carrera professional. És important esmentar-les per plantejar-nos si aquestes poden ser útils en l'FDNU i, per tant, d'hipotètica incorporació a un futurible Estatut de la funció docent:

- a) La carrera horitzontal. Implica la promoció sense canviar de lloc de treball. Cal, doncs, estructurar els nostres cossos de funcionaris en graus, categories, esglaons o altres conceptes que serien definits per la llei de cada comunitat autònoma.
- b) La carrera vertical, que consisteix en l'ascens a diferents llocs de treball.
- c) La promoció interna vertical, definida com l'ascens d'un cos o escala inferior a un altre de superior.
- d) La promoció interna horitzontal, que consisteix a poder accedir a cossos o escales del mateix grup professional.

Ens centrarem tot seguit en el debat del primer model, des de l'òptica docent: allò que a l'EBEP s'anomena *carrera horitzontal*, que no suposa el canvi de lloc, però sí la millora econòmica i professional. Obviarem la carrera vertical, pel que implica d'ascens a llocs de direcció, perquè ja va ser objecte d'estudi en la ponència duta a terme el mes de març, en aquest mateix Seminari de la Fundació Jaume Bofill, en relació al "centre docent".

Dues són les possibilitats que, des de l'estudi de la funció pública, ens permetrien desenvolupar la carrera horitzontal: la instauració d'un sistema d'escalafó docent, en què el professorat anés adquirint un seguit de graus o categories professionals, o un sistema d'increment retributiu, però sense jerarquitzar en categories o graus el professorat.

S'ha de dir que el primer model és, en gran mesura, l'habitual a Europa. La implantació d'aquest model, que d'alguna manera recull l'EBEP, permet vincular els successius esglaons de l'escalafó a determinats beneficis retributius, però no únicament a aquests, sinó també a altres tipus de drets professionals: prioritat per elecció d'horaris, canvi d'escola o obtenció de llicències d'estudis, per exemple.

El sistema pot articular-se també a través d'un reconeixement del treball i l'experiència amb una translació econòmica, però sense que això impliqui un grau o categoria jeràrquica. És el model espanyol dels sexennis o quinquennis, defensats en gran mesura per les organitzacions sindicals.

Quins plantejaments poden fer-se si volem articular aquest últim model? L'escala retributiva lineal permet assolir diversos nivells successius acomplint tot un seguit de requisits.

És el model espanyol i el de la majoria dels països europeus occidentals (Àustria, països nòrdics, Finlàndia, entre d'altres). Però, és el model més adequat al nostre sistema?

L'altra qüestió que cal plantejar dins la promoció horitzontal és quins criteris són els més adients per ser presos en consideració. Vistos els models existents, creiem que es poden posar sobre la taula algunes reflexions.

No rebutgem el criteri d'antiguitat com un punt a tenir en compte. Malgrat les crítiques a aquest paràmetre, s'ha de dir que l'antiguitat —entesa també com experiència— és presa en consideració a tota Europa. D'una banda, el sou s'incrementa per l'antiguitat en l'activitat docent i, alhora, pot servir més enllà dels triennis per incrementar retributivament a través d'altres sistemes (condició necessària però no suficient, com és el cas dels sexennis).

Creiem, però, que un criteri molt important hauria de ser la formació addicional, ja sigui per passar d'un esglau a d'altre, o per a un increment salarial. També és un model emprat a la majoria de països europeus, raó per la qual la supressió dels sexennis no ens sembla una mesura adequada. Val a dir que hi ha països que no ho tenen en compte perquè la formació contínua es obligatòria (com passa, per exemple, a Finlàndia).

Altres elements que al nostre parer haurien de tenir-se en compte en la funció pública docent no universitària són:

- La trajectòria i actuació professional del professor.
- El desenvolupament de càrrecs directius.
- La qualitat del treball realitzat.
- L'avaluació del desenvolupament —que, cal destacar, és d'aplicació a la funció pública docent no universitària, si bé descontextualitzada segons l'actual redactat de l'EBEP.
- Altres mèrits i aptituds propis de l'FDNU, com és la funció tutorial, la participació dels equips docents en projectes conjunts de millora de l'activitat a l'aula o al centre, l'assumpció de tasques i responsabilitats complementàries o la major dedicació, entre altres.

Altres qüestions vinculades a la carrera professional. L'avaluació del desenvolupament

De mantenir-se el sistema actual de cossos, semblaria raonable que tots ells estiguessin inserits en el mateix grup perquè la titulació de postgrau sigui la que s'exigeixi per a l'ingrés a tots els cossos docents, com a criteri general. Quina hauria de ser la filosofia final del pas d'un cos a un altre? S'ha postulat que aquesta perdi el caràcter de promoció i passi a ser un canvi de lloc o d'especialitat. També s'ha posat sobre la taula que la promoció a un altre cos no impliqui la necessitat d'obtenir una nova destinació. Cal plantejar-se la realitat o virtualitat del desig que hi hagi una intercomunicació entre la funció pública docent no universitària i la universitària, que s'ha considerat pels agents socials com a una “promoció” i que és observada amb un gran rebuig i molt possiblement enfrontament per part dels docents universitaris —o els que aspiren a ser-ho i ja són dins dels departaments universitaris—. En opinió de qui subscriu aquestes línies, es tracta d'una proposta poc realista, vist el corporativisme universitari i vist també que és difícil trobar reflexions que obrin la porta a l'FDNU a altres professionals aliens a la mateixa, si no és mitjançant els procediments tradicionals (com per exemple, l'accés a la direcció de centres). Cal reflexionar sobre si les propostes que planteja aquesta incorporació de funcionaris docents a departaments unitaris supeditada a convenis entre la comunitat autònoma i les universitats són la via adequada o restarà tal propòsit com un desig de difícil concreció (aquesta és la fórmula emprada per la disposició addicional dotzena, apartat 6 de la LOE).

El plantejament de l'avaluació del desenvolupament i la seva vinculació als sexennis o altres fórmules econòmiques es deriva del nou Estatut bàsic de l'empleat públic, que precisament incorpora aquesta institució a la funció pública docent no universitària. Des d'aquesta òptica, s'ha de dir que obliga les administracions a establir sistemes que permetin l'avaluació del desenvolupament, i es defineix com un “procediment a través del qual es mesura i valora la conducta professional i el rendiment o l'obtenció de resultats”.

Amb aquest plantejament, el sistema educatiu ha de ser capaç d'incorporar l'avaluació del desenvolupament a diversos aspectes de la vida professional del docent no uni-

versitari. Un d'ells pot ser el sexenni. D'altres són la carrera professional horitzontal, la formació, la provisió de llocs de treball i la percepció de les retribucions complementàries. Igualment, es planteja que la continuïtat en un lloc de treball obtingut per concurs pugui quedar vinculada a l'avaluació del desenvolupament i, per tant, podria implicar el cessament del lloc.

S'ha de recordar que l'avaluació del desenvolupament apareix en molts països i que les lleis educatives espanyoles es fan ressò de la qüestió des de fa ja temps. Pot dir-se que és un element bàsic en la promoció horitzontal en l'FDNU a Europa, amb algunes excepcions significatives —per exemple, Finlàndia, on precisament el model educatiu es pot considerar molt reeixit—. Tanmateix, cal plantejar-se en aquest nou model d'aplicació a la funció pública docent, de quina manera es cohonesta la hipotètica bondat del sistema amb la garantia dels drets del professorat i, sobretot, a través de quin sistema que sigui objectiu realment es pot avaluar el desenvolupament, en especial quan tingui una translació en la carrera professional, en la retribució complementària o en el cessament en el lloc de treball. Al nostre parer, per treballar amb aquest model cal tenir present tota una sèrie de variables que no es troben, o si ho fan és de forma molt aïllada, en la funció pública general i que, per tant, l'Estatut bàsic de l'empleat públic ha oblidat. Caldria, doncs, que l'Estatut aprovat a cada comunitat autònoma tingui en compte aquestes variables. S'ha de ressaltar, a més, que a Catalunya s'ha donat per bo, que “la promoció professional del professorat ha d'estar vinculada a la seva avaluació” (Pacte Nacional per a l'Educació), però una descripció tan genèrica, per una banda, oculta molts dels problemes que es poden originar i, per altra banda, ha rebut fortes crítiques d'algunes organitzacions sindicals pel que suposa de pèrdua d'objectivitat.

Ens permetem posar sobre la taula algunes problemàtiques sobre l'avaluació del desenvolupament:

- És factible avaluar el professor en funció de determinats resultats acadèmics de l'alumne?
- Quin paper han de tenir en aquesta avaluació les “bones pràctiques educatives”? Vist que s'ha considerat aquest referent com un element cabdal i preferent en

la promoció professional, és evident que un Estatut de l'FDNU ho ha de tenir en compte de manera clara.

- S'ha de tenir en compte la diversitat en un sentit molt ampli (tipus d'alumnat, tipus de centre, lloc físic del centre)?
- És possible avaluar el professor en funció del resultat final de la seva tasca, més enllà dels resultats acadèmics dels alumnes?
- Quina participació han de tenir les representacions sindicals en l'avaluació?
- Seguint el model de l'EBEP, l'avaluació pot suposar un aspecte a tenir en compte per a l'accés a determinats llocs docents, com el de director o cap de departament?
- Són lògiques les crítiques que s'han formulat al sistema d'avaluació del desenvolupament perquè instaura la competitivitat entre el professorat, o pel fet que introdueix elements de productivitat, entre altres aspectes?
- Què implica que l'avaluació del desenvolupament —una avaluació negativa, és clar— pugui suposar la pèrdua del lloc de treball del funcionari docent (no de la condició de funcionari o treballador, però sí del lloc assignat)?

LA PRECARIETAT

Molt vinculada a la selecció, ens trobem amb la problemàtica de la precarietat —que en l'àmbit de la funció pública docent no universitària assoleix un abast considerable—, més enllà dels intents de reconduir-la a través de diverses fórmules, les darreres en tràmit ara mateix. Val a dir que dels 17.975 empleats de la Generalitat que són considerats com a “personal substituït i de reforç”, un total de 6.411 depenen de l'àmbit educatiu no universitari, majoritàriament femení, per altra banda (el 80%).

Les qüestions que es poden posar sobre la taula són les següents:

- La gestió de la interinitat és competència autonòmica. Doncs bé: creiem que el problema és tan significatiu arreu de l'Estat que l'Estatut de l'FDNU n'hauria de regular el règim bàsic.
- Pel que fa a les regles que regeixen la situació de l'interí i la convocatòria o no de places, apostem perquè tingui la consideració de norma bàsica arreu de

l'Estat. Conscients de la suspicàcia que això pot comportar, cal confrontar-ho amb el fet que les conselleries autonòmiques no han estat capaces resoldre un problema enquistat que finalment es resol a través de mitjans excepcionals que no obstant es reproduïxen en el temps.

- Sembla necessari posar eines per millorar la selecció del personal interí, qüestió que, per altra banda, és una necessitat a tota la funció pública catalana.
- El marc de deures però, sobretot, de drets del personal interí. Caldria anar a un supòsit de fet: que tinguin tots els mateixos drets que els funcionaris de carrera, excepte aquells que estan estrictament vinculats a aquesta condició, però prenent com a base que aquesta excepció sigui com més reduïda millor. Des d'aquesta òptica, assolida la possibilitat de percebre triennis amb el nou Estatut bàsic de l'empleat públic, caldria especificar si és ampliable a altres aspectes fins ara exclosos, com seria la carrera professional o els sexennis.
- Plantejar quin és el nivell adequat de precarietat. Anant contra corrent, rebutgem la fixació de percentatges d'interinitat desitjable. Entenem que l'ús de la figura de l'interí és una eina més en la gestió dels recursos humans i que no pot ser menyspreada. El que no és important —al nostre parer— és si la interinitat és del 2, el 8 o el 33 per 100: el que és cabal és si aquesta interinitat es deriva d'un pervers funcionament del sistema o d'una necessitat conjuntural. Entenem que pot ser justificable una interinitat del 33% o que solament pot ser-ho (com a hipòtesi, no en la pràctica) la del 0% si així ho demanda la realitat de fons que obliga a recórrer a l'interí.
- L'Estatut de l'FDNU —estatal— hauria de fixar els criteris de convocatòria de les places vacants, en el mateix sentit que ha efectuat finalment l'Estatut bàsic de l'empleat públic. Les places estructurals cobertes per interins han d'incloure's en l'oferta d'ocupació corresponent a l'exercici en què es produeix el nomenament i, si no fos possible, en la següent, regla que per altra banda s'incorpora a l'art. 10.4 de l'EBEP i que creiem ja d'aplicació també a l'FDNU.
- En definitiva, creiem que els projectes engrescadors —sobre el sistema educatiu i sobre l'FDNU— no poden basar-se en índexs de precarietat estructural esfereïdors. D'una banda, pel que implica de desmotivació del docent precari però, de l'altra, també perquè plantilles molt precàries xoquen frontalment amb

voluntats, com l'expressada en el Pacte Nacional per a l'Educació de 2006 d'estabilitat i seguretat necessàries per assolir els objectius del sistema educatiu.

ALTRES ASPECTES VINCULATS A LA FUNCIO PÚBLICA DOCENT NO UNIVERSITÀRIA

Sense ànim d'exhaustivitat, volem plantejar alguns aspectes més que creiem que cal que siguin tractats per un hipotètic Estatut de l'FDNU o pels respectius de cada comunitat autònoma.

La gestió dels recursos humans

El caràcter atomitzat del sistema fa que, ara per ara, aquesta gestió estigui burocratitzada i centralitzada en la Conselleria. És un model absolutament contrari a la filosofia que pretén el propi EBEP: no es poden dur a terme autèntiques polítiques de recursos humans des d'una perspectiva centralitzada.

Tanmateix, la transferència d'una part important de la gestió als centres no sembla adequada, vist el seu caràcter microorganitzatiu; una hipotètica solució seria un model que abastés diversos centres (agrupació territorial de centres), o una àrea geogràfica específica, però que sempre impliqui una major descentralització i una superació del sistema actual. En tot cas, al nostre parer, quan el Pacte Nacional per a l'Educació es refereix a l'exercici democràtic i responsable de l'autonomia del centre, caldria incloure que aquesta autonomia, d'una manera o d'altra, ha de suposar també una participació en la gestió dels recursos humans; no obstant, s'evidencia que en el capítol VI del Pacte no hi ha cap referència a aquesta problemàtica que ens sembla fonamental per superar el model centralitzat i burocràtic actual —més enllà d'algunes referències a l'autonomia de gestió i organitzativa sobre el treball en equip, a la capacitat dels equips directius o a la intervenció en la definició dels perfils professionals necessaris per desenvolupar projectes educatius propis—. Fins i tot en la proposta d'atorgar més competències als Serveis Territorials, la descripció és generalista i poc expressa, en no indicar-se si

aquestes “més competències” que seria desitjable atorgar als Serveis Territorials o la promoció de “formes d’organització d’àmbit de zona o municipal que donin suport a l’acció dels centres” comporten un nou model de gestió dels recursos humans. Per altra banda, el capítol 5, específicament dedicat al professorat, tampoc aporta cap proposta en aquest sentit. Per a nosaltres, en canvi, és un aspecte fonamental i concordem en això amb el document inicial presentat per la Fundació Jaume Bofill que criticava la referida centralització i burocratització.

El règim retributiu

El plantejament que s’efectua en el nou EBEP trenca el sistema fins ara existent de considerar tots els conceptes retributius com a norma bàsica estatal. En aquest sentit, no compartim les posicions uniformitzadores que en els projectes de llei i en diverses propostes efectuades pretenen, cara al futur, mantenir per a l’FDNU sinó que, al contrari, creiem que cal estendre a aquesta funció docent els criteris de l’EBEP. En concret:

- La uniformització hauria d’abastar la divisió en retribucions bàsiques i complementàries. Les primeres retribuiran l’adscripció al grup (A1 o A2) i l’antiguitat, és a dir, el sou i els triennis.
- Per contra, no ens sembla adient una uniformització de les retribucions complementàries. Si defensem que cada comunitat autònoma defineixi la carrera professional o l’avaluació del desenvolupament, entenem que correspon a cadascuna d’elles la fixació de la tipologia de les retribucions complementàries. En aquest sentit, es pot superar definitivament l’estructura actual dels nivells de destinació dels funcionaris docents, entre altres aspectes, i obrir a la Generalitat la possibilitat de fixar per llei autonòmica la quantia i l’estructura de les retribucions complementàries.
- Aquesta quantia i estructura, a més a més, no ha de ser necessàriament tancada. L’EBEP planteja determinats “factors”, però com a descripció de *numerus apertus*: des de la perspectiva de l’FDNU suposaria que podria fixar-se una estructura basada en la progressió assolida per cada funcionari docent dins del sistema de carrera administrativa, el factor relatiu a la dificultat, responsabilitat, dedicació,

incompatibilitats o condicions en què es desenvolupi el treball, el factor que valori el grau d'interès, la iniciativa i l'esforç del funcionari i el rendiment o els resultats assolits, entre d'altres.

Naturalment, la filosofia de l'Estatut bàsic de l'empleat públic implica un canvi que, per una banda, pot ser radical en l'actual sistema de complements de destinació de l'FDNU i, per l'altra, possibilitaria la concreció d'un millor reconeixement econòmic i professional de la funció tutorial (art. 105.2.a de la LOE) a través d'un nou model de complement de tutoria —en la línia del manifestat per diverses organitzacions sindicals—, però també mitjançant altres tipus de complement, com és el cas dels de llocs d'especial dedicació quan la tasca del docent sigui qualificada com d'especial dedicació al centre educatiu: (multiplicitat de grups, alumnes immigrants, destinació en diversos centres docents). Tampoc compartim la filosofia que els nivells econòmics dels docents han de ser iguals o molt semblants arreu de l'Estat: allò que no succeeix a la resta de la funció pública se'ns fa difícil d'entendre que s'hagi d'imposar a l'FDNU.¹⁰

L'articulació de mesures específiques depenent del perfil home/dona que compon la funció pública docent no universitària

Volem proposar com a element de debat si l'Estatut de l'FDNU ha de tenir en compte els aspectes relatius a la clara disfunció que suposa que la docència a Espanya i a Catalunya sigui femenina. Això comporta que el règim jurídic i la gestió dels recursos humans ha de tenir en compte aquesta particularitat (major necessitat de mesures de conciliació de la vida familiar i personal, millors garanties d'aquesta tutela, etc.), però també fer front al fet de si aquesta feminització de l'ocupació docent té unes raons específiques, si és bona com a resultat, i quines mesures cal prendre per corregir-la. Volem destacar que del total de 60.811 efectius docents no universitaris a Catalunya, el percentatge de dones és del 73,2% (49.151 docents), xifra que s'enlaira en els índexs

10. No és difícil trobar referències a aquesta qüestió que indiquen que “les quantitats que es puguin assignar en concepte de pertinença a una comunitat no haurien de suposar diferències substancials entre les retribucions totals que es puguin percebre en les diferents comunitats autònomes”.

de precarietat, ja que del total de personal docent no permanent, el 80% són dones. Ens preguntem: per què l'FDNU no és atractiva a hores d'ara pels homes?

EL RECONeixEMENT SOCIAL DE LA funció PÚBLICA DOCENT NO UNIVERSITÀRIA

Es considera, en tots els textos consultats, que aquest reconeixement és un dels objectius en la reforma de l'educació i en el desplegament de la llei catalana. És important destacar que es parla del reconeixement de la “funció docent del professorat”, perquè aquesta —funció— és inseparable de la “funció docent” entesa com el règim de personal del professorat. Sobta, per contra, que es menystingui aquest reconeixement a través del professorat en les normes reguladores del seu règim estatutari o laboral.

Creiem que és necessària una anàlisi real d'aquesta manca de consideració social del professorat que es constata en un malestar entre el col·lectiu, en un grau d'intensitat que no té equivalència en la resta de la funció pública, si més no amb caràcter general. Des de fora de l'FDNU potser podríem dir que, per una banda, la legislació no ha sabut adequar-se al canvi del paper del professor —als anys vuitanta, el professor era l'únic transmissor de coneixements; a l'any 2007, la figura del professor és més complexa, tant en l'àmbit no universitari com en l'universitari— i, per altra banda, la societat exigeix al docent no universitari un paper que el sistema de funció pública no ha sabut emparar ni ajudar.

La protecció social i la seguretat i salut en el treball

Caldria plantejar-se en termes globals la incorporació plena dels docents al sistema del règim general de la Seguretat Social, vist que molts són els documents i queixes sobre la disminució que, en el règim de prestacions, es produeixen a l'hora d'accedir, sobretot, a la jubilació.

A més, un Estatut de l'FDNU ha d'incorporar necessàriament un apartat específic i ben perfilat referit a la salut laboral. Discrepem que la mera aplicació de la Llei de

prevenció de riscos laborals de 1995 —i la normativa posterior— sigui el marc adequat per si mateix. S'evidencia que la salut laboral és una qüestió molt important en el desenvolupament professional del docent, fins al punt que el Pacte Nacional per a l'Educació el recull com un dels punts a canviar. Per altra banda, la funció docent està suposant, ja ara en els tribunals, l'acreditació d'uns trets particulars: no solament pel que fa a malalties físiques, sinó també —i molt— perquè el professor és víctima dels riscos psicosocials. En aquest sentit, ens sembla imprescindible que es desenvolupi per via reglamentària un reglament regulador de la seguretat i salut en la funció docent no universitària que abasti tots els docents, públics i privats.¹¹

El paper de les organitzacions sindicals

No pel fet d'haver-lo deixat com a punt final és una qüestió no rellevant o subalterna. Tot el contrari. Es fa molt difícil, a judici de qui subscriu aquest document, parlar del professorat com un agent actiu dels processos de millora educativa i de reconeixement de la feina del professorat i dels altres professionals de l'educació, en un espai físic educatiu que per la seva pròpia naturalesa està dispers. En aquest sentit, ens sembla que el paper que han de tenir les organitzacions sindicals ha de ser quelcom més que una simple funció representativa o negociadora —com ha de ser el cas de la seva participació en l'elaboració de la normativa específica sobre funció pública docent catalana o la negociació dels criteris i requisits per a l'accés com a personal interí, a través de fórmules més qualitatives, o el règim del sistema de tutorització del professorat de nou ingrés i la forma d'avaluació i les conseqüències de la mateixa. Les organitzacions sindicals han de passar a ser un dels agents que intervinguin, activament però també positivament, en el disseny i la reforma del sistema educatiu. Amb això volem plantejar que quan es parla del paper del professorat en el canvi, incorporem també les organitzacions sindicals com a elements que intervinguin en la definició del model educatiu

11. Que inclogui fins i tot una descripció de malalties professionals pròpies. El model de desenvolupament reglamentari ha estat fixat per molts àmbits ateses determinades especialitats —com és el cas del treball al mar, els cossos i forces de seguretat—, o branques específiques del treball —com són les relacionades amb l'ús de les pantalles de visualització, entre d'altres—.

en tots els seus àmbits. Un exemple que ens sembla clar —i que no apareix recollit en el Pacte Nacional per a l'Educació com a interlocutor— és la voluntat d'establiment d'una titulació que habiliti per a l'exercici de la professió docent, adequant-la als requeriments específics dels diferents nivells educatius i especialitats: la comissió mixta no pot ser aliena a la presència sindical, i no únicament en l'administració docent i les universitats.

En altres paraules: el sindicalisme no hauria de ser un element únicament representatiu del professorat —la seva funció pròpia—, sinó també un agent actiu en tots els aspectes de regulació de l'educació no universitària.

Annex 5.
La professió docent avui. Algunes reflexions i suggeriments

Mariano Fernández Enguita

El principal recurs del sistema educatiu és el professorat. Vet aquí un lloc comú que s'invoca una i una altra vegada, però del qual rarament se'n deriven les degudes conseqüències. Es diu reiteradament que els professors són la base del sistema, que la seva tasca és essencial, que tal política o reforma només tindrà èxit amb el seu suport, etc.; però, alhora, s'evita tant com es pot una discussió realista sobre la naturalesa i les condicions de la seva feina i la seva carrera professional, es fuig com de la pesta del que es considera políticament incorrecte o corporativament incòmode, es repeteixen tota mena d'eufemismes superficials i mistificacions interessades i s'organitza una espècie de competició per afalagar el col·lectiu. Aquest text tracta precisament d'això, de manera que abordarem alguns trets generals del treball professional a les institucions amb la intenció d'aportar una perspectiva des de la qual es pugui comprendre millor la importància de l'assumpte i els obstacles que s'interposen a la seva anàlisi desinteressada; tot seguit ens centrarem en les condicions de treball i les pautes de carrera del professorat espanyol en l'actualitat; a continuació analitzarem alguns dels seus efectes sobre els processos educatius, els centres i el sistema en el seu conjunt; després abordarem el problema de la massificació de l'ensenyament, i en particular què suposa l'escolarització del cent per cent de la població per un període creixent; finalment, farem referència a algunes conseqüències del model funcional mediterrani espanyol i les seves peculiaritats espanyoles. En funció de tot això avançarem per al debat unes propostes —temptatives i provisionals—, per tal de corregir la deriva actual.

EL LLOC DE LES PROFESSIONS EN LES INSTITUCIONS

La importància crucial del nucli professional no és una peculiaritat del sistema educatiu, sinó una característica de tota institució que s'accentua en el cas de la institució escolar. Entenc aquí per institucions les organitzacions que, a més d'estar constituïdes per un cert nombre de persones, com qualsevol altra, tenen com a objectiu directe produir una determinada conducta en certes persones (a diferència de les empreses, que produeixen béns o serveis, o de les associacions, que defensen interessos col·lectius seccionals o generals). Algunes d'aquestes institucions, que podem anomenar institucions *totals*, intenten modelar de manera absoluta la conducta, com succeeix amb els camps de concentració, els monestirs, les presons o els hospitals psiquiàtrics; altres, que podem denominar institucions *administratives*, a penes pretenen controlar-ne aspectes molt parcials, i és el cas de la policia de trànsit, l'oficina d'hisenda o la inspecció de treball; en algun lloc intermedi, les que podem anomenar institucions *tutelars*, com l'escola, modelen aspectes substancials de la conducta, però sense esgotar-la. En totes aquestes institucions, un estament superior (guardians, metges, professors), la plantilla —format pels professionals i dotat d'autoritat, poder i potser qualificació—, treballa de manera regular sobre un altre estament inferior, els institucionalitzats. Per això són el recurs fonamental de l'organització, per bé i per mal.

Una professió no és una ocupació més, sinó un tipus molt especial d'ocupació. És una ocupació en l'acompliment de la qual el treballador maneja un coneixement relativament esotèric (fora de l'abast del client o així ho sembla) i gaudeix d'una notable autonomia. En contra del que sol pensar-se, el valor d'aquest coneixement i de la seva acreditació no procedeix del fet que la tasca en si sigui difícil de desenvolupar, sinó del fet que el seu objecte i el seu context són incerts i els seus resultats, difícils d'avaluar (almenys per al públic). Un bon vi pot ser molt difícil d'aconseguir, però no és important si l'ha produït un geni o un "totxo", un doctor o un analfabet (li importa al productor, però no al consumidor), en tenim prou amb tastar-lo. En canvi, quan anem al metge volem estar segurs que sap què es fa, precisament perquè no podem estar segurs del resultat, i és que gairebé mai és possible saber si una curació va esdevenir-se tot i un pessim diagnòstic o si un tractament va ser òptim malgrat el desenllaç fatal, i busquem aquesta seguretat en proves sobre la seva acreditació, més que possibles signes de la seva intel·ligència. Per això el que es persegueix no són els mals resultats,

sinó les “males pràctiques” (d’aquí la dita: “l’operació va ser un èxit, però el pacient va morir”). La majoria dels processos institucionals són, per la complexitat del seu objecte (les persones) i el seu objectiu (la formació de la conducta), prou incerts perquè hagin de ser confiats a una professió, és a dir, a un cos de treballadors qualificats la feina dels quals pugui inspirar certa confiança amb independència dels seus resultats.

L’escola és, sens dubte, una institució i la docència, una professió, totes dues en el sentit que hem descrit aquí. Com a institució, l’escola se situa per ella mateixa en algun lloc entre l’omnipotència de les institucions totals i l’autolimitació de les institucions administratives. Un calendari i un horari limitats, la proximitat de les famílies, l’àmplia regulació de drets i garanties per als alumnes i les retòriques “postrousseauianes” de l’educació alliberadora, activa, no directiva, etc. semblarien situar-la molt lluny del despotisme de les institucions totals, però l’asimetria fonamental entre l’adult i el nen, entre aquell que parla en nom de la societat i aquell que ni tan sols pot parlar en nom propi, qui administra les credencials i qui hi aspira, qui té poder disciplinari i qui hi està sotmès, en el context del caràcter compulsiu de l’escolaritat i de l’experiència social sistemàtica i prolongada que comporta, fa que s’aproximi a les institucions totals molt més que no pensem. El metge o l’advocat, tot i ser el paradigma per excel·lència de les professions, tenen davant un client adult, que pot contestar en qualsevol moment els seus diagnòstics i propostes de tractament i, en última instància, no fer-ne cas o recórrer a un altre professional. L’alumne, per contra, es troba fortament sotmès al poder material i la influència moral del professor.

Com a professió, la docència comparteix les característiques del maneig d’un coneixement en algun grau esotèric (o, si més no, que emprava un argot) i l’exercici de la seva tasca amb una àmplia autonomia (en moltes de les hores no lectives i regnant dins de l’aula), però també presenta importants diferències.

En primer lloc, la seva formació inicial és limitada: curta i poc exigent en el cas del magisteri i sense especialització docent en el professorat de secundària. En segon lloc, li falta alguna cosa que altres professions tenen: el contrapès d’una clientela adulta i, fora de les institucions totals, lliure. En tercer lloc, els resultats del seu treball són fins i tot més incerts que en altres professions: és més difícil identificar les empremtes d’un

bon professor” i d’un “mal professor” en un alumne, que les del metge en el pacient, l’arquitecte a l’edifici, l’advocat en el justiciable o l’enginyer en el pont.

En aquest context, tant la retòrica interessada dels treballadors de l’ensenyament com la retòrica simplificada dels professionals de l’educació resulten del tot inadequades, esbiaixades i perjudicials.

La retòrica del docent com a *treballador* pretén projectar sobre l’escola la imatge de la relació de forces asimètrica de la fàbrica. En aquesta se suposa raonablement que existeix una asimetria fundacional i fonamental entre l’ocupador i l’empleat, la qual cosa sol portar a dues conclusions: la primera és que tot allò que passi, i especialment tot el que passi de dolent, és responsabilitat (totalment o principalment) de l’ocupador, i no (o a penes) de l’empleat; la segona és que, en qualsevol condició, se suposa que l’ocupador explota l’empleat, per la qual cosa aquest sempre tindrà la justícia fent-li costat si intenta obtenir més per menys, i se sobreentén que el que és bo per al professor és bo per a l’escola i per a l’educació. Però aquesta retòrica no només no respon a la realitat, sinó que la distorsiona i l’oculta per legitimar sense discussió certes reivindicacions d’un col·lectiu. Oculta que les escoles són en gran mesura resultat del que els professors —individualment i col·lectivament, actualment i històricament, com a educadors i com a autoritats educatives— fan d’elles, i no a l’inrevés —el mateix que per a qualsevol altra parella institució/professió. I oculta que les condicions de treball dels professors —en particular les dels professors espanyols— són bastant bones, si les comprovem amb les d’altres ocupacions, i no suposem que pateixen una explotació eterna; és a dir, si ens atenim a la realitat en comptes d’inventar-la.

La retòrica del *professional*, del professional sense més, reclama de la societat, de les administracions i sobretot dels pares i de la comunitat en què s’insereix l’escola, que donin un xec en blanc als professors. “Som professionals” vol dir: només nosaltres sabem d’això i ningú té la capacitat ni el dret d’intentar jutjar les nostres intencions, ni la nostra actuació, ni els nostres resultats. En això coincideixen amb qualsevol professió. Però, al mateix temps, s’utilitza tota l’artilleria disponible per privar al públic de la capacitat de triar anar o no a l’escola i fins i tot a quina escola. Els metges, per exemple, intenten que sol·licitem els seus serveis del bressol a la tomba, però (normalment) no

pretenen fer-los obligatoris. Els advocats i els arquitectes han aconseguit que siguin pràcticament obligatoris, però no els passa pel cap que ens vegem forçats a acudir a l'advocat o a l'arquitecte del barri sense poder triar bufet o estudi. Els professors, en canvi, no tenen cap dubte a reclamar l'ampliació de l'escolaritat obligatòria i, si són professors de centres públics, l'assignació forçosa de plaça al centre de la zona per a tots els qui no puguin pagar-se un altre privat (és a dir, que la institució escolar recluti els alumnes com el servei militar ho feia amb els soldats en els seus millors moments: els pobres, reclutats i destinats a la força, a l'escola pública veïna, mentre que els rics podien comprar l'exempció o el destí en les escoles privades "deslocalitzades").

Lamentablement, molts estudiosos de l'educació se senten més còmodes intentant legitimar les pretensions del col·lectiu que revelant la realitat. Es considera gairebé heroic denunciar una i una altra vegada les pressions del mercat, l'onada de neoliberalisme que ens envaeix, els terribles efectes de la globalització, la intrusió dels pares o l'autoritarisme de les administracions; encara que el cert és que tant els professors com els seus pregoners estan tan ben protegits per la seva condició de funcionaris (o de "semifuncionaris", perquè tot això també val per a interins, "penenes" i altres) i per la desacreditada societat "liberal", que poden dir el que vulguin sense cap por de patir represàlies. No obstant això, la més petita observació sobre una eventual responsabilitat individual o col·lectiva del professor en el desordre escolar, els mals resultats acadèmics, la contracultura adolescent o la decadència de l'escola pública s'exposa de seguida a ser desqualificada: se la titlla d'argument "neoliberal" o "privatitzador", d'atac a l'escola pública, de generalització injustificada, de desviació respecte dels vertaders problemes... i així fins a mil banalitats. Sempre resulta ben rebuda qualsevol "pseudoinvestigació pseudoempírica" (per exemple, basada en una enquesta als professors) sobre el *burnout*, qualsevol teorització especulativa sense fonament sobre la intensificació del treball docent o l'última teoria paranoica sobre els plans del capital o l'Estat d'acabar amb la institució o amb la professió. En canvi, són tabús inviolables, impossibles d'investigar, l'absentisme dels professors, el temps de treball real, la disparitat entre les qualificacions dels centres i les dels exàmens de selectivitat o la qualificació real del treball docent. Els desacreditats poders econòmic i polític, al cap i a la fi, estan lluny, però és impossible deixar de sentir el suport dels "companyes", sempre presents, en guàrdia i sovint ben disposats a assenyalar, aïllar, marginar, estigmatitzar i lapidar moralment a qualsevol que s'aparti del ramat.

UNA BONA OCUPACIÓ I UNA MALA CARRERA

Són dolentes les condicions de treball dels professors espanyols? Si tenim en compte algunes de les seves manifestacions de satisfacció o descontentament pensarem que són pèssimes, però la realitat contradiu sense equívocs aquest diagnòstic.

En primer lloc, molt pocs abandonen la professió, sens dubte molts menys que en qualsevol altra (fins i tot menys que a la universitat). L'*Enquesta de qualitat de vida en el treball 2003*, per exemple, situa als treballadors del sector educatiu, entre setze sectors d'activitat laboral, com els que presenten un major nivell mitjà de satisfacció (7,92), un nivell més alt de participació en les decisions (7,64) i un més alt orgull professional pel seu treball (8,64), encara que també un nivell d'estrès més elevat (5,92).

En segon lloc, els professors espanyols estan comparativament bastant ben pagats. “Comparativament” vol dir comparant els seus salaris amb els dels professors d'altres països europeus (els seus salaris reals, no nominals, la qual cosa es fa en termes del que s'anomena *paritat de poder adquisitiu*, la versió més elemental de la qual és veure què representa el seu salari en relació amb el salari mínim o mitjà nacional). Segons dades d'Eurydice, entre trenta-dos països europeus el professorat espanyol rep, en el nivell ISCED 1 (primària), el quart salari mínim i el vuitè salari màxim més alts (es comparen els mínims i màxims perquè els salaris varien al llarg de la carrera); en el nivell ISCED 2 (secundària obligatòria), el tercer salari mínim i el quart salari màxim; en el ISCED 3 (secundària superior), el tercer mínim i el sisè màxim.

En tercer lloc, el seu temps de treball és del tot envejable: a les vacances ordinàries s'afegeixen gairebé —o sense gairebé— dos mesos extra (un segon a l'estiu i un altre quasi sencer, o sencer, resultat d'acumular els petits períodes de vacances distribuïts al llarg de l'any, sempre més amplis que els de la resta de treballadors: les vacances nadalenques, setmana santa, setmana blanca); per mantenir immaculat el segon mes d'estiu, cada any té lloc alguna picabaralla entre els sindicats i l'Administració, de manera que els alumnes perden gairebé un quart mes lectiu entre finals de juny i principis de setembre i els professors poden obrir i tancar el curs sense tocar els dos mesos sagrats. Els dies lectius teòrics (sempre se'n perd algun més, pel lliurament de

notes, les jornades a mig gas al principi i al final de curs, o abans i després del Nadal; i, curiosament, en canvi, no se n'afegeix mai cap) s'han reduït a 175-180 a infantil i primària, i una mica menys a secundària. La regulació de la seva jornada diària només els exigeix estar realment en els centres, depenent del cos, la categoria i altres circumstàncies, entre el quaranta i el vuitanta per cent de les hores que se'ls paga, sense que ningú pugui controlar què fan o què deixen de fer la resta del temps. I a això cal afegir una edat de jubilació avantatjosa, ja que pot ser anticipada als seixanta anys.

En quart lloc, poden utilitzar o desaprofitar com vulguin les hores pagades però no reglamentades, és a dir, les hores setmanals però no presencials del calendari lectiu i les hores totals del calendari laboral però no lectiu. Un professor pot, indistintament, utilitzar aquestes hores i moltes més per preparar les seves activitats docents, tutorials o administratives o, per contra, no moure ni un dit ni una sola neurona fora d'aquest temps reglamentat. Lamentablement, no existeixen mecanismes de control directes (sobre l'activitat) ni indirectes (sobre el resultat), com tampoc incentius suficients que afavoreixin el seu ús productiu. Els febles incentius que a vegades intenten posar en marxa les administracions són aviat burocratitzats per falta de voluntat política i seguint la demanda de les organitzacions gremials i són fàcilment contrarestats per la cultura corporativa, que generalment actua en un sentit dissuasori contra qualsevol iniciativa que vagi més enllà del mínim esforç.

En cinquè lloc, gaudeixen d'una àmplia autonomia en les hores de treball regulat (lectives, lectives o computades per quefers diversos o simplement presencials). Un professor tant pot explicar una lliçó a classe, com fer que la llegeixin els alumnes; desenvolupar un projecte pedagògic elaborat, com comentar superficialment les notícies del dia; utilitzar materials acuradament seleccionats, com "penjar-se", ras i curt, del llibre de text. Entre un extrem i un altre només actua d'àrbitre la seva consciència professional, perquè ni la Inspecció educativa, ni la direcció del centre, ni la direcció del departament ni els companys de professió intervindran en com es desenvolupa cadascú amb les seves classes, els seus alumnes o la seva matèria.

I en sisè lloc, *last but not least*, a tot això cal afegir l'estabilitat, impunitat i gairebé inamovibilitat lligades a la seva condició funcional (l'ombra de la qual s'estén en bona part

als no funcionaris, tant als interins de l'escola pública, en alguns casos ja estabilitzats en condicions que alguns funcionaris envegen, com els contractats de l'escola privada), condició valuosíssima en una societat caracteritzada per la flexibilitat i la precarietat del treball. La millor prova d'això és la impossibilitat d'expulsar un professor incompetent. Els que fan una feina dolenta o pèssima poden continuar fent-la indefinidament, perquè cap instància organitzativa, directiva ni administrativa s'interposarà en el seu camí. Només excepcionalment, quan alguna conducta indefensible (per exemple, un escàndol o un maltractament, físic o psíquic) provoca un conflicte irresoluble amb els pares, es recorre com la sortida més gastada (sovint després de la minimització del problema) a algun tipus de baixa convinguda (però pagada) "per depressió" o amb alguna una altra al·legació de contingut evanescent. Per definició, un professor només pot fer malament la feina a causa d'una malaltia greu: mai no és incompetent, sinó que està "cremat"; mai no és gandul, sinó que està deprimat, etc.

Per descomptat, el panorama és confortable però no inequívocament rosa: frustracions, falta de suport institucional o professional, patologies ocupacionals, tensions associades al treball cara a cara, falta d'incentius. No és que la professió estigui lliure de problemes, ni que els tingui tots resolts, sinó que, si es contempla amb ponderació, són bastant més les llums que les ombres, sempre dins de la limitada òptica de l'intercanvi de treball per remuneració.

En contrast, contemplada com a carrera, la professió ja no surt tan ben parada. En conjunt és el que podem anomenar *una carrera plana*, amb diferències poc significatives entre els salaris màxims i mínims i entre les millors i les pitjors condicions de treball, amb perspectives de promoció molt limitades i, sobretot, marcada per l'escassetat d'incentius per a la feina ben feta i la pràctica inexistència de mecanismes dissuasoris contra la tasca mal feta, o fins i tot no feta. De nou segons les dades d'Eurydice, la ràtio entre el salari màxim i el salari mínim, que podem considerar un indicador dels incentius econòmics, situa Espanya, que encapçalava les classificacions salarials, en els llocs vint-i-tresè per als nivells ISCED 1 i 2 (primària i secundària obligatòria) i en el vint-i-dosè per al nivell ISCED 3 (secundària superior). No obstant això, fins i tot aquesta ràtio tan baixa s'ha de relativitzar: la transició individual del salari mínim al màxim es produeix gairebé completament per antiguitat o per mèrits tan elementals

i burocratitzats que requereix més esforç i enginy no tenir-los que tenir-los (gràcies, per exemple, a la quantitat de cursos i cursets de formació en els quals no hi ha cap avaluació de l'acompliment individual).

El caràcter pla i burocratitzat de la carrera docent significa que, en realitat, ja no és una carrera (si és que alguna vegada ho va ser) sinó un simple ocupació, mancada d'incentius rellevants per a un treball que, necessàriament, demana ser preparat i cultivat pels seus protagonistes, no només cada dia, sinó tant o més amb la vista posada en un horitzó a llarg termini. Aquesta és una carència important, perquè, com ja hem dit, l'eficàcia del treball docent depèn en bona part, i per damunt de qualsevol altre factor, del propi treballador —del professional. Encara que la vocació hi pot jugar i hi juga un paper important, i que a molts docents els serveix de motivació durant algun temps (i a pocs, per força temps), mai no podrà ser un mecanisme adequat per encoratjar el treball de tothom per sempre.

ELS EFECTES SOBRE LA VIDA ESCOLAR

Aquesta configuració professional no podia deixar de tenir efectes sobre l'educació i l'escola, i, segurament, cap no mereixeria ser celebrat. El primer i més obvi és el malbaratament de treball i recursos. Com en qualsevol altra institució, la feina dels professionals és el principal recurs de l'escola. En conseqüència, els calendaris ficticis, les jornades reduïdes i el treball no fet o fet malament representen definitivament una malversació i, si tenen lloc de manera massiva, un malbaratament massiu. Una situació de fet que no s'avé gens amb, per exemple, la demanda constant de més recursos per a l'educació.

Però el malbaratament no s'acaba aquí: els professors se'n van de vacances, els centres queden tancats amb pany i clau dos mesos sencers a l'estiu (i un tercer, gairebé); com que sospiren per la jornada matinal i acaben aconseguint-la, els centres es tanquen a la tarda; i com que no hi ha res que els forci realment a utilitzar el seu temps no reglamentat en la preparació de les activitats docents o en la seva actualització professional, és més que probable que els nous recursos tècnics dels centres resultin infrautilitzats, mal utilitzats o simplement no utilitzats.

El segon efecte és la desnaturalització de nombrosos problemes pedagògics i dels debats que s'hi relacionen. Segurament, el cas més flagrant ha estat el de la jornada *continua* (matinal), però també les tutories al batxillerat, la vigilància dels esbarjos, les sortides extraescolars, el calendari acadèmic i altres qüestions. On sigui que directament o indirectament entri en joc la càrrega de treball del professorat veurem els interessos laborals (legítims o il·legítims, tant li és) disfressats de grans o de no tan grans idees pedagògiques; o quedaran directament excloses, i sense cap reconeixement, les opcions més elementals (per exemple, la possibilitat d'oferir més dies o més hores de classe a alumnes amb dèficit d'aprenentatge o amb necessitats especials).

Convé recordar que res d'això no hauria succeït si no s'hagués establert vinculant la jornada de treball del professorat a l'estructura temporal o funcional del servei educatiu. Si els professors haguessin hagut d'estar, sempre, les trenta-cinc o trenta-set hores i mitja setmanals del seu contracte al centre (posem que, a més, amb una interrupció d'una hora o més per al dinar), mai no s'hauria plantejat com es va plantejar la qüestió de la jornada matinal, ni s'haurien viciat com es va viciar la qüestió de les tutories i altres temes. Si els professors tinguessin un mes i només un mes reglat de vacances estiuenques, com la resta dels mortals ocupats —i encara no tots—, no tindríem aquest regateig anual amb les dates de començament i fi del curs. I així successivament.

Un tercer efecte és la desmoralització del professorat. Falten incentius per al bon treball i mecanismes dissuasoris enfront del treball mal fet, tant a llarg termini —amb efectes sobre la carrera— com a curt termini —amb efectes sobre les contrapartides—. Encara que l'estructura formal de l'organització ret homenatge nominal a la bona feina (ajudes a la formació, concursos de mèrits, recompenses oficials i, sobretot, una densa retòrica sobre el reconeixement professional), la seva estructura informal va en sentit contrari, i, generalment amb més eficàcia, desqualificant els esforços més enllà del mínim comú tractant-los d'individualistes, voluntaristes, que tenen ganes de “fer carrera” o, simplement, de perdre temps.

Però la desmoralització més gran no ve ja tant d'aquí com d'un sistema que sembla desitjar el frau. Encobrir la feina mal feta, admetre absències injustificades, ser lax en el compliment d'horaris i tasques, suspendre les activitats lectives amb motius

variats, defugir les activitats no lectives, evitar les responsabilitats de gestió, exagerar les patologies professionals... El treball docent està esquitxat de petits trucs, argücies, deixadeses, “fugides”, distraccions, negligències, desídies, fingiments... que, un a un i en si mateixos, no signifiquen res; que, en el balanç personal de molts professors, probablement quedin compensats, de molt, per una dedicació i un compromís més enllà de tota exigència; però que, també, per a altres, són el “llibret” de la seva vida professional i que, per a tots, són el senyal que el sistema no distingeix entre la feina ben feta i la mal feta. La caiguda cap a la corrupció és visible, perillosa, i requereix un acte de voluntat, una ruptura amb la moral que la major part de les persones no estan disposades a fer; les petites i lleus relliscades per la corruptela, en canvi, només demanden, una mica de laxitud ara, després una mica més, i una altra..., fins que, a força de no actuar com es pensa (o com es creu que es pensa), s’acaba per pensar com s’actua.

Corol·lari d’això és el desprestigi de la professió. En contra del que molts professors pensen o diuen, la falta de reconeixement de la professió no és aquí perquè sí, ni és l’actitud inicial que el públic escolar té davant d’ells, però a vegades sí que n’és el desenllaç. El punt de partida és ben bé el contrari. Primer, les famílies valoren el necessitat de l’educació com no s’havia fet mai abans, com correspon a la transició a la societat del coneixement, que es manifesta en el paper que donen a l’educació en les seves estratègies de mobilitat social o, més prosaicament, en la seva disposició a invertir-hi temps i diners. Segon, les famílies desitgen confiar en les escoles dels seus fills (i per tant en els seus professors), encara que només sigui perquè en depenen, perquè volen pensar que han fet l’opció adequada i perquè ben poc en saben del que hi passa dins. Tercer, una cosa és que no idolatrin l’escola, i una altra de més important és que, realment, l’escola ha patit molt menys desgast que altres institucions públiques (per exemple, els polítics, jutjats severament per l’opinió pública, començant per la del professorat). No obstant això, aquestes presumpcions favorables ja no poden funcionar més com un xec en blanc. La clientela escolar en particular i la societat en general són, i se senten avui, més capaços de jutjar sobre els processos i els resultats escolars.

El desprestigi ve, sobretot, no de la incompetència, la irresponsabilitat o la falta de compromís d’uns quants professors (que tot i ser greu, n’hi ha a les millors famílies i

en les més prestigioses professions), sinó de dos altres orígens. El primer és l'actitud corporativista de la majoria o de la part visible del professorat amb els companys, fins i tot els més impresentables; és a dir, és la incapacitat de la professió d'“autovigilar-se”, de “rentar els propis draps bruts”, d'autoregular-se en benefici del servei públic, el que fa trontollar la confiança dels qui tenen dret a aquest servei. El segon és l'omnipresència de la pugna al voltant del temps de treball, que apareix pràcticament darrere de cada petita qüestió dels professors amb els pares o amb l'Administració. La defensa sense escrúpols o reivindicació aferrissada de la jornada contínua, la sòrdida i baixa mesquina entorn dels horaris de tutories, la inclinació instintiva a retallar el calendari i l'horari, el llarg parèntesi de l'estiu... és evident que havien d'afectar el prestigi de la professió.

Finalment, la falta de controls i incentius professionals té com a conseqüència el deteriorament de l'organització dels centres d'ensenyament. Precisament quan més necessària és en si mateixa l'organització —quan més desborden les necessitats i les oportunitats educatives al professor o a la simple suma dels professors aïllats— més difícil és garantir-ne el tan necessari compromís dels seus integrants. Això es manifesta en, almenys, tres carències greus: la manca de compromís de molts professors més enllà de la seva aula, els seus alumnes, les seves classes o la seva matèria; la dificultat creixent per fer funcionar les estructures de coordinació; i una gran penúria de candidats a llocs de responsabilitat (directors i altres càrrecs) a l'altura de les circumstàncies. La falta de compromís té lloc perquè, més enllà del reducte espacial, temporal i funcional de la docència en sentit estricte, qualsevol altra activitat comença, primer, patint la resistència per tots els mitjans possibles, després es converteix de seguida en opcional, i acaba per ser eludida. La segona mancança, la dificultat de coordinació, es deu al fet que la concentració de l'horari i el calendari lectius i a la falta d'incentius i controls produeixen una insensible però imparable reducció de la jornada laboral, primer en la presencial i d'aquesta a la lectiva, de manera que cada vegada resulta més difícil reunir i fer treballar a claustres, departaments i comissions, així com trobar intervals de temps per a la coordinació informal. La tercera, la manca de responsables adequats, es dona perquè, en aquestes condicions, la funció directiva cada cop assumeix més i més totes aquelles tasques imprevistes i funcions informals que només l'equip directiu no pot deixar d'assumir, i alhora pateix la tensió permanent amb els professors que no

volen fer-les, de manera que la voluntat de tirar endavant un projecte, o simplement de treballar per un bon funcionament de l'organització, es veu contrapesada, si no atropellada, per la sobrecàrrega de tasques menors i la proliferació de fregaments amb els col·legues.

LA MASSIFICACIÓ... DEL PROFESSORAT

Imaginem una d'aquelles peixeres d'alguns restaurants en què es pot veure nedar tota una col·lecció de matèries primeres per al segon plat. En algun moment, un besuc una mica gros baixa en diagonal per menjar alguna cosa que es troba en la cantonada inferior esquerra i, perquè es vegi millor, davantera. Tanquem una mica els ulls per tal de veure només els contorns de la imatge i gairebé obtindrem una representació gràfica, o algebraica, del problema escolar. Les arestes vertical esquerra i horitzontal inferior de la paret davantera de la peixera són ara uns eixos d'ordenades que s'ajunten en l'origen. El peix s'alinea amb la diagonal, la boca es confon amb l'origen, i la corba de la panxa va pujant, separant-se de l'horitzontal, a poc a poc però cada vegada amb més força: matemàticament, es tracta d'una corba o funció creixent, convexa cap a l'origen, així com de pendent o derivada positives i creixents (la segona derivada és també positiva). La corba del llom discorre de manera inversa, creixent amb un ímpetu inicial que es va apagant a poc a poc: en termes matemàtics, una corba o funció també creixent, però còncava cap a l'origen, de pendent o derivada positives però ara decreixents (la segona derivada és negativa); les dues corbes o contorns comencen juntes, se separen progressivament, assoleixen la seva màxima distància més o menys a la meitat del cos del peix i tornen a acostar-se fins a trobar-se de nou, creuar-se i donar lloc a la cua, el contorn inferior del qual el forma la prolongació del llom i el del superior, la prolongació de la panxa. Ja està. Ja s'ha vist el problema... de la massificació de l'ensenyament.

Les nostres coordenades no són merament decoratives, sinó vertaderes variables. L'eix horitzontal de les abscisses representa els alumnes segons arriben, del primer a l'últim, però no en ordre temporal sinó vocacional: primer els que estudiarien per damunt de tot, fins i tot sense escoles ni mestres ni instituts ni professors, els que tenen

una vocació tan gran que gairebé no necessiten ajuda i que, si la reben, en trauran el màxim profit; després vénen els que aprenen bé a l'escola però difícilment ho farien sols; i, al final, els que no ho fan de cap de les maneres. És obvi que no hi ha ni dos ni tres ni quatre tipus d'alumnes, sinó que s'ordenen en totes les posicions al llarg d'un continu; i també és obvi que amb això no diem res sobre per què uns són els alumnes somiats i els altres el malson dels professors, si ho són per les seves característiques innates, pel seu medi social, per la mateixa experiència escolar o per una combinació d'aquests o altres motius. En l'eix vertical de les ordenades s'acumulen els recursos que necessita, per obtenir certs resultats, cada alumne addicional. Per això la corba és ascendent (més alumnes, més recursos) i de pendent creixent o derivada positiva (cada alumne necessita més recursos que l'anterior, atès que els hem ordenat per la seva probabilitat de ser escolaritzats i/o la seva disposició a ser-ho). Aquest tipus de corbes no té cap secret i correspondria, en economia, a una funció de costos creixents com per exemple la que reflecteix els costos de cultivar parcel·les de terra cada vegada menys fèrtil a mesura que augmenta la població, mentre la resta de coses es manté igual. Les reformes educatives consisteixen precisament en això, a atreure a l'escola o retenir-hi grups d'alumnes de costos creixents, és a dir, que requereixen més recursos que els que ja hi accedien o havien pogut ser retinguts abans. La massificació de l'ensenyament no és només un augment absolut del nombre, sinó també un alumnat cada vegada més difícil, per diferents motius.

Però els qui es queixen sense matisos de la massificació de l'ensenyament (de les reformes comprensives, de la retenció dels objectors escolars, de la prolongació del tronc comú, etc.) obliden que la massificació de l'alumnat és només una cara del fenomen: l'altra és la massificació del professorat. No només és que no es pugui concebre l'una sense l'altra, sinó que la segona (la del professorat) ha estat notablement més espectacular que la primera (la de l'alumnat). És un oblit xocant, perquè, sens dubte, bona part d'aquells que ara es lamenten mai no haurien pogut convertir-se en professors si no hagués crescut el sistema per la base. Però el vertaderament interessant és que la massificació del professorat comporta una altra lògica. Suposem que fem amb els professors el mateix que ja hem fet amb els alumnes: ordenar-los en l'eix de les abscisses, del primer a l'últim, per ordre vocacional, és a dir, començant pels que volien ser professors per damunt de tot i ho haurien estat en qualsevol circumstància,

continuant pels que podien haver estat això o una altra cosa però van acabar sent això, i acabant pels que volien ser qualsevol cosa menys professors, però no els va quedar cap més remei (obtidríem un resultat similar, encara que les persones no se situessin necessàriament en la mateixa seqüència, si els ordenéssim pels seus currícula o pels seus resultats en les oposicions, de millor a pitjor). En l'eix vertical de les ordenades tenim ara el que cadascun d'ells aporta: els primers, els més vocacionals i/o competents, serien capaços d'obtenir els millors resultats en els pitjors circumstàncies, de fer miracles amb qualsevol alumne, mentre que els últims no aporten res a ningú llevat de frustració (o és que algú pensava que, sent els alumnes tan desiguals, els professors no ho serien?). La corba de la seva aportació és, doncs, positiva (assumirem que sempre aporten alguna cosa, encara que alguns poc més que res) però de pendent decreixent o derivada negativa: cada docent aporta menys que l'anterior en aquest ja esmentat ordre vocacional (no temporal). Aquest és també un tipus de corba familiar en economia: una funció de rendiments decreixents, com la que resultaria, per exemple, d'afegir més i més treball agrícola a una quantitat fixa de terra cultivable.

Vegem-ne les conseqüències. Al principi, tot discorre en el millor dels mons possibles (o discorreria, si no hagués vingut a espatllar-lo la guerra): Moncho aprèn amb avidesa i Don Gregorio ensenya amb fruïció. Amb pocs professors i alumnes, l'escola coneix el seu moment gloriós: els uns ofereixen notablement més del que els altres necessiten, o viceversa, i tot funciona a meravella; aquest moment de rendiments alts i costos baixos vindria representat per la distància vertical entre la panxa inflada i l'esquena voluminosa del nostre estilitzat besuc esquemàtic. Però, a mesura que van arribant més professors i més alumnes, els rendiments individuals decreixen, els costos creixen, el llom i la panxa es troben, es creuen i formen la cua (o, si es prefereix, les corbes es tallen), de manera que els professors ofereixen o donen molt menys del que els alumnes demanen o necessiten i, on abans hi havia un superàvit, ara apareix un dèficit. Es va acabar la glòria.

La vella cançó que les reformes han de venir acompanyades per augments dels recursos es revela així com una veritat més que sabuda i una demanda justificada (els "nous" alumnes necessiten més), però també com una manera de desentendre's i un reconeixement de la impotència (els *nous* professors ofereixen menys). Així les coses,

una sortida és, efectivament augmentar més i més els recursos, fonamentalment els recursos personals, professionals. Al límit, podríem inventar-nos alguna xifra màgica: en comptes de vint-i-vuit alumnes per professor, com resava el *mantra* dels setanta, que atribuïa la recomanació a la UNESCO (no l'hem vista mai, ni coneixem ningú que ho hagi fet, però el rumor va funcionar, va ser “performatiu”), ara podrien ser vint-i-vuit professors per alumne. No obstant això, qualsevol intel·ligència sensata s'adona que no es pot augmentar en progressió geomètrica el nombre de professors a mesura que ho fa en progressió aritmètica el dels alumnes. Més diners per a l'educació és una cosa que sempre sona bé (els nens, el futur, la societat del coneixement...), però no pot ser una demanda incondicional. Pot ser, fins i tot, que la societat hagi de considerar altres prioritats, per exemple, si té una proporció creixent de vells però decreixent de nens. En tot cas, aquesta és la matèria que tenim i amb ella hem de fer el cistell. És a dir, i en essència, que les escoles (els centres d'ensenyament en general) ja no poden funcionar soles, ni de qualsevol manera, ni abandonades a les pràctiques professionals aïllades dels seus integrants.

UN MODEL PROFESSIONAL DE PATROCINI INEFICAÇ

Recentment es van publicar dos informes comparatius sobre models d'organització del professorat: un d'Eurydice, *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*, i un altre de l'OCDE, *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (que hauríem de traduir com “Els professors compten”, però que, en castellà, per tal de no inquietar, com de costum, es va traduir com *La cuestión del profesorado*).

La virtut principal d'aquests dos informes (sobretot el de l'OCDE) és, segons la meua opinió, que posen l'accent sobre una qüestió evident però que és sistemàticament ignorada: que *el professorat compta*. En contra del que tantes vegades es diu en el sector, no són les autoritats, ni els empresaris ni els desacreditats neoliberals els qui confonen l'escola amb una empresa, sinó més aviat el propi gremi. Però això no es diu en contemplar els termes de l'intercanvi de treball (el treball com a valor de canvi), perquè en aquest punt sempre s'ha tingut clar que ser professor dóna o hauria

de donar dret a guanyar més i treballar menys, sinó en fixar-se en el seu contingut (el treball com a valor d'ús). Per què ho dic, això? Perquè només des de l'analogia abusiva amb l'empresa, o més exactament amb la fàbrica, es pot seguir pensant que el professorat és innocent de tots els problemes escolars; que tots els problemes dels alumnes deriven o d'ells mateixos o de la societat, però mai de la institució (llevat en el tema de l'eterna i gastada presumpció escassetat de recursos) ni, encara menys, de la professió. No obstant, són fets evidents per si mateixos, almenys, els quatre següents: primer, que el principal factor d'aquest procés productiu que és l'educació és, a part del propi alumne, el professor; segon, que l'efectivitat d'aquest factor (entenent-la tant com la seva eficàcia, és a dir la seva capacitat d'aconseguir uns resultats, com la seva eficiència, és a dir la seva capacitat d'aconseguir més o millors resultats amb mitjans limitats) consisteix en coses tan simples i òbvies, però tan crucials, com conèixer a fons què ha d'ensenyar, saber estructurar-ho i explicar-ho, poder mostrar el seu sentit i la seva utilitat, ser capaç d'organitzar una situació o un procés d'ensenyament i/o aprenentatge i aconseguir una mínima empatia amb l'alumne; tercer, que el professor compta per fer-ho no només amb uns mitjans o un entorn donats, sinó amb una notable autonomia individual tant en la seva pròpia actuació com a l'hora de mobilitzar aquests i altres recursos; i quart, que diferents professors aconseguiran que un mateix alumne obtingui resultats molt diferents (igual que diferents alumnes obtindran resultats molt diferents amb un mateix professor). Aquesta és, ara sí, la gran diferència entre una institució i una empresa, entre una professió i una ocupació no qualificada: que el professional, en aquest cas el professor compta, i compta molt.

Però, si bé el professor compta, també haurà de donar comptes. I aquí és on la professionalització es bifurca, diguem que entre la professionalitat i el professionalisme (per donar-los un nom que no discutiré aquí). De fet, un nucli creixent de la investigació sobre el rendiment acadèmic (com se'l vulgui mirar o se l'ompli de contingut: resultats en les avaluacions, promoció, actituds, convivència...), l'està relacionant amb l'efectivitat del professor (és el cas, per exemple, d'autors com Dean i Mayeski; Rowan, Correnti i Miler; Mendro i altres; Goldhaber i Brewer, Kuppermintz, etc. o, entre no-saltres, Villar Angulo i Casal, García y Planas). Estadísticament és fàcil comprovar no només que es produeixen diferències importants *intragrup* entre alumnes que aprenen en condicions reputadament similars, i que cal per tant atribuir-les als individus, sinó

que també es produeixen diferències igualment importants *intergrups* entre alumnes de característiques individuals similars (inclòs el seu entorn extraescolar), que cal, doncs, atribuir a les condicions (als centres i aules o, per no cosificar el diagnòstic, a les organitzacions humanes i els actors institucionals que hi actuen). Davant d'això, el professorat manifesta tenir dues ànimes (uns en tenen una; altres, una altra, i bastants, totes dues): d'una banda estan els que perceben que el seu treball es pot fer millor o pitjor i afronten aquest repte amb la seva responsabilitat personal, procurant formació, etc.; i d'una altra, estan els que pretenen que senzillament “se'ls suposi” que ho fan bé (com se'ls suposava el valor als soldats en el servei militar obligatori en temps de pau); aquestes dues actituds són part del que anomeno, respectivament, professionalitat i professionalisme.

I això esdevé més important quan considerem un altre element comú als dos informes: l'atenció a la dicotomia, segons la forma de contractació del professorat, entre sistemes basats *en la carrera* i basats *en el lloc*, segons la terminologia de l'OCDE, o *centralitzats* i *descentralitzats*, segons la d'Eurydice; aquí podríem denominar-los, en un argot més local, *funcionarials* i *contractuals*, en el sentit que tenen, respectivament, en els centres no universitaris estatals i no estatals o que coexisteixen en els centres universitaris. Encara que després puguin existir múltiples variants de cadascun, en el model funcionarial es recluta el professor a l'inici de la seva carrera per a un cos nacional (o regional, com ja passa en la pràctica, però tant és: en tot cas *supracentres*) i després se l'assigna mitjançant diferents procediments a una plaça; en el model contractual es recluta el professor per a una plaça determinada, sense la promesa de continuïtat en el cas que aquesta desaparegui o canviï.

La conseqüència del primer model és que s'assegura professorat en quantitat suficient (per ser sincers, amb freqüència més que suficient, de tal manera que l'objectiu de la planificació acaba sent no excedir-se en excés), però no es garanteix la seva adequació als llocs de treball concrets, bé sigui per desajustos posteriors entre l'oferta i la demanda d'especialitats (per exemple, que es necessitin menys professors de llatí, per esmentar el cas obvi) o per altres característiques dels llocs que no van ser tingudes en compte en el reclutament (per exemple, un alumnat difícil). La conseqüència del segon és que resulta ardu reclutar els millors professionals, fins i tot simples professionals amb la

qualificació adequada, particularment en les especialitats amb sortides ocupacionals que no es limiten a l'ensenyament, ja que falta l'incentiu de l'estabilitat i els avantatges salarials no són suficients per compensar aquesta carència (i, en aquestes especialitats, poden ser inexistents). Permeteu-me, de passada, assenyalar que aquí estan fora de lloc les invocacions admonitòries de les dificultats de països com Holanda o el Regne Unit per trobar aspirants qualificats, posem per cas, per a les places de matemàtiques o informàtica: això allà passa pels motius pels quals aquí no passa ni passarà, perquè aquells són models contractuals i aquest un model funcional, i deixaria de passar allà només que els oferissin les condicions de carrera d'aquí (amb la qual cosa es traslladarien també els problemes, és clar). En definitiva, un model tendeix a concentrar les dificultats d'aconseguir la quantitat adequada de professors, mentre que l'altre xoca 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.

M'agradaria cridar l'atenció sobre el paral·lelisme entre aquesta dualitat de models i l'assenyalada fa ja temps per Turner entre els sistemes *de patrocini* i *de competència*. Turner comparava, pensant en els alumnes, els sistemes escolars britànic i nord-americà. Al Regne Unit, als alumnes se'ls separava als onze anys (era abans de la reforma comprensiva) i a partir d'aleshores se'ls encaminava cap a una professió de classe mitjana —via l'ensenyament acadèmic—, o cap a un ofici de classe obrera bona —via la formació terminal i la mal anomenada “vocacional”—; per contrast, als Estats Units els alumnes es mantenen en centres comuns d'educació secundària fins als divuit anys, accedint fins i tot una àmplia majoria a algun tipus d'una molt variada i desigual educació superior. L'argument de Turner era que, encara que al final del camí tant a britànics com a nord-americans els esperava una societat estratificada, el mecanisme d'assignació als llocs era radicalment diferent: en el vell món, la selecció es produïa a l'inici, elegint-se d'hora els futurs privilegiats per donar-los suport des del primer moment en la seva carrera cap a la cimera (*patrocinant-los*, com ho farien un patró o un padrí), al preu de deixar una gran pila de cadàvers acadèmics ja en el punt de sortida; en el nou món, per contra, es permetia a tothom participar en la carrera, teòricament, de principi a fi (*competint* fins on ho permetessin les seves forces o ho dictés la seva raó), però al preu de deixar una reguera al llarg de tot el recorregut (fins aquí,

Turner). Les reformes comprensives dels aparells escolars es poden contemplar com la transició de sistemes de patrocini a sistemes de competència. El que vull assenyalar és que, deixant el reclutament dels alumnes per tornar al dels professors, hi ha una clara correspondència entre les dues dicotomies: en el model funcional se selecciona aviat el professorat, mitjançant algun procediment més o menys dur (l'oposició), i després se'l "blinda" enfront dels avatars del treball (inclosa, si arriba el moment, la seva pròpia incompetència); en el model contractual, les exigències d'entrada poden ser menors, però la permanència està sempre subjecta a revisió. (A Espanya s'ha anat encara més lluny, inventant un model mixt que combina la facilitat d'entrada del model competitiu amb la permanència blindada del patrocinat: és el cas dels interins i les seves oposicions restringides).

Ara bé, no seran traslladables al reclutament del professorat els arguments que en el seu moment van portar a canviar radicalment el model de reclutament de l'alumnat? El gran argument a favor de la "comprensivitat" en una societat no igualitària, en el millor dels casos "meritocràtica", és que la selecció primerenca impedeix una assignació eficaç de les diferents persones a les posicions socials més rellevants, un malbaratament de les capacitats intel·lectuals del conjunt de la societat. Però això mateix es pot argumentar sobre la carrera docent: el caràcter definitiu de la selecció primerenca impedeix que sigui una selecció adequada, ja que els talents i les opcions, diguem-ne, "tardans" no tindran una nova oportunitat, mentre que les opcions i admissió "desencertades" seran irremeiables. En realitat és impossible mesurar amb un examen la idoneïtat d'un educador. Tot el que es pot dir d'ell és que reuneix alguns dels requisits necessaris; serà a la pràctica quan se sabrà si també reuneix la resta de condicions (o si arriba a reunir-les, o també si ja no les reuneix), però el sistema funcional fa que aquesta comprovació resulti extemporània i inútil (i el sistema d'assignació dels interins fa que ningú se la prengui seriosament, ja que el professor no continuarà aquí).

CINC MODESTES PROPOSTES

Són molts aquells que pensen que el sistema educatiu, en particular l'escola pública, ja no té remei; que els "drets adquirits" del professorat han assolit unes dimensions que

no hi pot haver marxa enrere; que qualsevol intent d'introduir controls o incentius està abocat a provocar un conflicte amb massa costos i, en última instància, al fracàs; en definitiva, que la situació només pot empitjorar. Fins a cert punt, hi estic d'acord: la gran majoria de les petites batalles de les administracions, dels pares i dels sectors més compromesos del professorat amb el gruix de la corporació s'han saldat amb derrotes. Crec que tota petita escaramussa està condemnada a acabar amb una reducció de la càrrega de treball i de les responsabilitats precisament perquè no va a l'essència, mentre el que cal és reformular de manera radical l'estatut del professorat. No entraré en uns detalls per als que no em sento coneixedor ni capacitat, però sí que vull assenyalar unes línies generals per a la reforma. No hi inclouré, per òbvies, aquelles que per la seva necessitat genèrica —una altra cosa és la seva plasmació específica— tothom subscriuria, com és el cas de la reforma de la formació inicial.

1. **Invertir els termes.** Hem arribat a l'absurda situació que mestres que no tenen jornada contínua se senten discriminats, professors de secundària que tenen buits entre les seves classes se senten maltractats, algunes tasques no reglamentades són considerades per a molts purament vocacionals, és a dir, potestatives, i així *ad infinitum*. Seria més racional a l'inrevés. Tota la jornada (trenta-cinc o trenta set hores i mitja, segons) i tot el calendari (onze mesos, llevat de les festes) de mestres i professors han de tenir el seu escenari, per defecte, al centre. En lloc de marxar tan bon punt es tingui l'oportunitat, es tracta de quedar-se, excepte per raons de força major o un motiu encara millor. Totes les facilitats del món per acudir a biblioteques, centres de recursos, activitats de formació, trobades i reunions professionals fora del centre, etc.; però, abans i després, al centre. Així funcionen, per exemple, els directius i els alts professionals de les empreses i les administracions: surten tant com cal però, si no cal, es queden i si convé, quan acaben, tornen. Només requeriria una modesta inversió en equipament per millorar les condicions de treball personal dels professors al centre, però resultaria més que rendible. Això no solament afavoriria un millor treball individual de la majoria, sinó que també potenciarà enormement el treball preparatori, la coordinació, la tutela i altres funcions avui descuidades.
2. **Separació estricta del temps de l'alumne i del temps del professor.** Aquest és un lema que, en realitat, ha estat pervertit. No es tracta que el professor pugui continuar

reduint o remodelant al seu gust el seu temps... i ja se n'ocuparan altres, si de cas, del temps de l'alumne (professors addicionals, monitors, etc.), com ha acabat per argumentar-se en el viciat debat sobre la jornada; es tracta que el professorat perdi qualsevol veu (i encara amb més motiu qualsevol autoritat o dret de vot) sobre el temps global de l'alumne, cosa implica que la perdi també sobre el temps escolar. Això requereix dues condicions. Primera, que, passi el que passi amb el temps de l'alumne, el professor segueixi complint el mateix horari i el mateix calendari totals. Segona, que els canvis en el temps de l'alumne no puguin tenir cap efecte sobre la càrrega de treball diària, setmanal ni anual del professor, ni moure el seu horari o el seu calendari fora de certs límits. L'autonomia del professor ha de limitar-se, en el pla individual, a l'organització temporal interna del seu programa de treball i, a través del govern col·legiat del centre, a l'eventual organització d'un treball conjunt (per exemple, a trencar l'estructura d'unitats horàries, com alguns centres fan) i als intervals de discrecionalitat autoritzats per la normativa general (per exemple, començar i acabar el curs abans o després).

3. **Una carrera professional més discriminant.** Cal acabar amb el caràcter pla de la carrera docent, “desburocratitzant” i ampliant els incentius, positius i negatius, per estimular el treball, el compromís, la formació, l'assumpció de responsabilitats i, en general, l'acompliment que no pot ser directament regulat. A la vegada, hauria de posar-se més imaginació en la recerca dels incentius, que poden ser econòmics i promocionals, però també formatius (elegibilitat per a estudis acadèmics i professionals, períodes sabàtics, etc.), honorífics (mencions, distincions...) o d'un altre tipus. Però no només cal discriminar entre els professionals, sinó també entre les diferents fases d'una mateixa trajectòria professional. Encara que una part dels incentius siguin consolidables (definitius), no tenen per què ser-ho tots. Altres poden ser reversibles o condicionals o, senzillament, tenir data de caducitat. En altres paraules, cal acabar amb la poltrona funcional, en particular amb aquests mecanismes perversos que fan que, a meitat de la seva carrera professional, tants docents puguin entrar en punt mort. No deixa de ser una paradoxa espanyola que, mentre la professió militar, antic bastió de l'antiguitat, s'ha tornat més “meritocràtica”, la professió docent, teòric baluard de la meritocràcia, s'hagi tornat completament burocràtica.

4. **Flexibilització del contingut del treball.** La carrera de l'educador no té matisos: o ets docent, amb totes les conseqüències, o no ho ets. Es pot ser home o dona, tenir fills petits o no tenir-los, complir trenta anys o cinquanta, gaudir a l'aula o estar a la vora de l'atac de nervis... que les obligacions, *rebus sic stantibus*, seran les mateixes. La conseqüència d'aquesta simplificada distinció binària és que, quan l'"1" resulta insostenible, no hi ha més opció que el "0", cosa que encaixa malament amb una carrera altament feminitzada en una societat encara patriarcal que assigna a la dona les majors responsabilitats i càrregues familiars i domèstiques; amb una activitat cara a cara, d'alt contingut emocional i davant un públic molt vulnerable; amb una necessitat de compromís molt sensible a eventuals canvis d'actitud amb el pas dels anys i les tortuositats de la biografia personal...; unes condicions, en fi, que exigeixen més opcions, més flexibilitat, més oportunitats d'ajust personal i professional.

Tot això hauria de portar a desenvolupar un ventall d'alternatives davant el docent: períodes sabàtics, permisos de formació, excedències fluides, dedicació a temps parcial, retirada a tasques no lectives, jubilació anticipada, prejubilació, jubilació parcial, etc. No em refereixo a modificar la càrrega total de treball, ni la càrrega lectiva, la qual cosa seria simplement una altra discussió, sinó a donar al mestre i al professor més autonomia per decidir per si mateixos —en funció de les seves circumstàncies però dins de paràmetres predeterminats—, la distribució d'aquesta càrrega al llarg de la seva particular trajectòria laboral, fins a un punt com a part d'un dret incondicional i més enllà d'aquest dret com a una modificació pactada de les clàusules del contracte, amb la consegüent renúncia a contrapartides. Després de tot, el millor àrbitre de les pròpies possibilitats és sempre un mateix, entenent que no se li permet ser un àrbitre interessat.

5. **Contractació local.** L'actual sistema de reclutament del professorat públic ha generat efectes perversos. Reclutar al professor a escala estatal, integrar-lo en un cos nacional i fer-li recórrer diferents punts del territori va ser un mecanisme d'acord amb l'ús de la institució escolar com a instrument d'homogeneïtzació nacional (ús fallit a Espanya pel tardà i pobre desenvolupament de la institució i pel pes i l'opció sempre *indigenista* —per antiestatal i antiseccular— de l'Església catòlica). Avui les circumstàncies han canviat. Per una banda, la funció de reclutament i la gestió de

la plantilla ha passat a les comunitats autònomes, amb la qual cosa són aquestes les que en fan ús per als seus fins de *construcció comunitària*. Per una altra, no obstant això, l'espectacular millora de les vies i els mitjans de comunicació físics fa que els professors no necessitin viure al costat dels centres on treballen, i com que solen ser urbanites, de classe mitjana, majoritàriament amb cònjuges d'estatus social més elevat, etc., solen fer-ho lluny, cosa que dificulta funcionalment el seu compromís amb el centre i moralment el seu compromís amb la comunitat.

Encara que no puc aportar-ne proves, crec que els sistemes basats en el reclutament, la contractació i la gestió de personal locals —com pot ser el cas dels Estats Units o de Finlàndia, de maneres molt diferents— obtenen una lleialtat molt superior dels seus professors —el control de l'autoritat està més a prop—, alhora que fan de la professió una opció més atractiva —el reconeixement de la comunitat, també.

Annex 6.
El professorat i el seu treball a Anglaterra

Stephen J. Ball

Durant els darrers vint anys (1988-2008), la docència i tot allò que implica ser docent s'ha transformat d'una manera espectacular a Anglaterra, com a resultat d'una sèrie de reformes educatives directes i indirectes. Les reformes directes han canviat les condicions laborals, l'estructura de la trajectòria professional, la formació, el salari i l'estatus del professorat. Les reformes indirectes han canviat els sistemes educatius formats per quatre missatges —currículum, pedagogia, valoració i organització— dins dels quals, i mitjançant els quals, treballen els docents. Les escoles angleses han estat el focus d'una sèrie d'experiments polítics i d'una seqüència persistent i, de vegades, aclaparadora de nous requisits i pressions. Anglaterra ha esdevingut un laboratori social de reformes educatives, moltes de les quals s'han transmès a altres llocs o bé s'han “agafat” d'altres llocs.

El sistema educatiu anglès, que funciona independentment i és diferent del que hi ha a Gal·les, Escòcia i Irlanda del Nord, és complex i confús pel que fa als docents i les seves relacions amb les escoles i, a més, canvia constantment. L'ocupació, les condicions laborals i l'estatus dels mestres s'ha d'entendre en aquest context de complexitat, confusió i canvi constant.

Abans del 1988, eren les autoritats educatives locals les que contractaven la majoria de mestres, tot i que, en molts casos, els contractaven i els designaven directament les escoles. Això encara succeeix en algunes escoles (les anomenades *community schools*);

altres tipus d'escoles públiques actualment donen feina directament al seu professorat, i altres gaudeixen d'una certa flexibilitat respecte a les condicions de contractació i salari i sobre l'estatus dels seus "docents". Actualment, hi ha molts altres treballadors que, sense ser docents, treballen amb els alumnes a les escoles.

Tot això forma part de la "remodelació"¹ del personal docent i d'una estratègia més àmplia de "flexibilització" i de "combinació d'aptituds" que està tenint lloc en els serveis públics (vegeu: <http://publications.teachernet.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&PNacioproductId=NRT%2f0086%2f2005&>).²

Els mestres han viscut un procés dual de reprofesionalització (amb la creació d'un nou quadre de directius escolars qualificats i amb formació) i aspectes de desprofesionalització (una especificació molt més rigorosa de la tasca dels professionals escolars, concretament a les escoles de primària, i la introducció de nous treballadors, com ara els auxiliars d'aula, a les escoles). La flexibilització de la tasca del professorat també implica canvis en el seu salari i en les condicions laborals. D'una banda, el Nou Laborisme ha millorat el salari dels mestres considerablement i ha introduït el Consell General de l'Ensenyament (*General Teaching Council*, GTC); però, de l'altra, ha intentat condicionar més estrictament les escales salarials al rendiment. A més d'això, diverses "polítiques experimentals", com les Zones d'Acció Educativa (*Education Action Zones*, EAZ), ara desaparegudes, i les *academies* han propiciat que no s'apliquessin els acords nacionals sobre salari i condicions laborals, incloent-hi, en el cas de les *academies*, la contractació de mestres no col·legiats i sense titulació. L'any 2007, en un estudi realitzat per Price Waterhouse Coopers (PWC) i encarregat pel DfES (*Department for Education and Skills*, el Departament d'Educació i Tècniques Professionals), es recomanava que "les escoles haurien de ser dirigides per presidents d'empresa que no necessàriament fossin mestres". Les "mesures" polítiques que això implicava es remunten a les polítiques dels governs conservadors (1979-1997).

1. Vegeu la informació que dona TeacherNet, el lloc web del Govern per al professorat, a l'apèndix d'aquest capítol.

2. L'Acord nacional inclou un pla de set punts que ajudi a generar temps per al professorat i els directors d'escola i, per tant, temps per dedicar als estàndards. Vegeu l'apèndix d'aquest capítol.

EL PROFESSORAT I ELS CONSERVADORS

El professorat va rebre nombroses crítiques per part del govern conservador (1979-1997), que va “acusar” els docents de molts dels suposats “fracassos” del sistema educatiu. Els neoliberals conservadors els consideraven com un *lobby* productor que actuava perillosament en interès propi, que es resistia a qualsevol canvi i que s’oposava a prendre riscos, mentre que per als neoconservadors eren perillosament radicals i progressistes, culpables de massa canvis, amagaven intencions polítiques, no eren de fiar i constituïen un dels motius pels quals es va considerar necessari crear el Currículum Nacional. Totes aquestes “acusacions” anaven lligades al fet suposat que els docents “no havien de retre comptes a ningú” i legitimaven la necessitat d’incrementar la supervisió, el control i la intervenció de la seva labor.

És més, a la meitat de la dècada dels vuitanta, el “fracàs” de diversos anys d’acció laboral, en què no es van aconseguir els objectius fixats, va debilitar políticament la professió i la va deixar llesta per ser reformada. El 1987, el Govern va abolir el sistema nacional de negociacions salarials i va establir un organisme d’inspecció del professorat escolar (*School Teachers Review Body*, STRB), un grup independent que havia d’assessorar sobre els salaris per als docents; i durant els anys noranta el govern conservador va introduir una sèrie de noves mesures per “regular” els mestres. Entre aquestes mesures, s’inclouïen les “valoracions basades en la competència” de l’Educació Inicial del Professorat (*Initial Teacher Education*, ITT), que ara ja han esdevingut normatives (Circular 9/92 per a la secundària, i 14/93 per a la primària). La Llei de l’Ensenyament del 1994 va crear la TTA (actualment anomenada TDA, *Training and Development Agency for Schools* o Agència de Desenvolupament i Formació per a Escoles, un organisme públic executiu no departamental del Departament de Menors, Escoles i Famílies) que simbòlicament va passar de ser d’ensenyament del professorat a ser de formació per al professorat.

Durant aquest període, els CTC (vegeu l’apèndix d’aquest capítol), igual que fan ara les *academies*, estaven exempts dels acords nacionals sobre salaris i els conservadors van experimentar-hi diversos programes per tal d’accelerar i relaxar l’accés a l’Estatut de Professor Titulat (*Qualified Teacher Status*, QTS), incloses formes de “formació basada en l’escola” com a alternatives a la formació professional o a la universitat. Aquestes

mesures van posar en marxa una infraestructura que havia de permetre l'agenda de remodelació prevista pel Nou Laborisme. “L'*statu quo* no és una alternativa. Després de dècades de dispersió, cal que hi hagi una acció decisiva per elevar la docència als primers llocs en la llista de professions. Només modernitzant-nos podem preparar la nostra nació per al nou segle” (Tony Blair, pròleg al DfEE 1998, p. 5).

LA REMODELACIÓ DEL PROFESSORAT SOTA EL NOU LABORISME

La remodelació implicava: 1) la reorganització del professorat per tal que passés de ser un obstacle per a la reforma (“Molt sovint, sembla que els docents tenen por als canvis i, per tant, s’hi resisteixen. [...] Sembla que la majoria creguin que són les úniques víctimes d’aquests canvis constants” [...], “tenen la idea ‘fatalista’ [...] que no es pot fer res per canviar les coses” —DfEE 1998, paràgraf 24, pàg. 16) a ser un instrument de reforma, com a “nous professionals” (pàg. 14); 2) l’establiment d’una relació entre el salari i el rendiment; 3) el retorn de les negociacions de contractes a l’escala institucional; i 4) la desregulació de la tasca docent, per tal de permetre que accedeixi personal “no docent” a les activitats de l’aula, i el canvi consegüent en la naturalesa del volum de treball que realitza el professorat.

En canvi, al contrari que els seus predecessors del Partit Conservador, els governs del Nou Laborisme han suavitzat les seves crítiques cap al professorat i n’han donat una visió més positiva: “Al segle XXI, l’èxit dependrà decisivament de tenir una professió docent ambiciosa, progressista, d’actitud oberta, en la qual es reconegui i es recompenzi l’èxit” (Blunkett, 1999, p. 10). El document *Excellence in Schools* (DfEE 1997) va anunciar el programa de formació per a directors d’escola i del nou escalafó d’*Advanced Skills Teacher* (AST, mestre d’aptituds avançades), l’establiment del GTC per “parlar en nom dels professionals” i mesures per “millorar les avaluacions”. A aquestes novetats, però, hi va seguir la Circular (4/98) “*Teaching High status High Standards*” que introduïa un “currículum nacional per a la formació del professorat” encara més normatiu, que al final eliminava els fonaments intel·lectuals i disciplinaris de l’educació del professorat, que van ser substituïts per un currículum d’aptituds i gestió de l’aula. El document *Teachers meeting the challenge of change* (DfEE 1998) va introduir

la intenció de recompensar “els nostres professionals destacats... i de contractar, retenir i motivar els docents amb més qualitat a l’aula pagant-los més diners” (p. 6), a través d’uns sistemes de salari basat en el rendiment vinculats a la progressió i l’avenç en la carrera professional, tot fent servir uns *llindars* (vegeu més endavant). De nou, això formava part d’una estratègia general per a tots els serveis públics. El Llibre Blanc *Modernising Government* (Cabinet Office, 1999) sostenia que:

El salari ha de ser flexible i s’han de posar en primer lloc les necessitats del servei. Això vol dir que cal reformar els sistemes antiquats tot resolent aquells aspectes que no aporten una contribució suficient al rendiment. Vol dir també que cal qüestionar alguns raonaments passats de moda, com ara la idea que un “salari just” significa que tothom ha d’obtenir el mateix augment. (Cabinet Office, 1999, paràgraf 28, pàg. 8, citat a Mahony, Hextall i Mender 1999, p. 2.)

El document *Schools: Building on Success* (DfEE 2001) va comportar noves reformes en l’ITT i presentava la idea dels períodes sabàtics i del temps dedicat a la recerca. El llenguatge utilitzat en aquests documents valorava cada vegada més el professorat en lloc de ridiculitzar-lo, i aconseguia guanyar-se’l mitjançant un discurs de modernització (vegeu Maguire, 2004). “Els assumptes principals [...], el lideratge, les recompenses, la formació, el suport [...] continuaran sent el nucli de la nostra línia de pensament” (p. 53). “Tenim clar que la docència ha de ser una tasca assolible, i cal que se la senti com a tal, i també s’ha de considerar una professió important i valorada” (p. 55).

El *llindar* és aquell punt en què, després de cinc anys, els docents se sotmeten a un procés de valoració que implica l’aportació de proves que confirmen que han assolit vuit *critèris de rendiment*. Si aproven aquest llindar, passen a la següent escala salarial i reben tres mil lliures més a l’any. Els punts de rendiments els atorguen els membres del Consell Escolar, a partir de l’assessorament dels directors de l’escola, i amb això es col·loca els docents i la seva tasca en el centre d’un règim de gestió del rendiment i s’estableix el professionalisme del professorat des de nous punts de vista. En aquest context, Mahony, Hextall i Menter argumenten que els docents “són presentats com a unitats de treball que cal distribuir i gestionar” (p. 136). Aquest programa de llindars va ser dissenyat i posat en pràctica per sis empreses privades; es va contractar Hay

McBeer³ per desenvolupar els criteris; CfBT,⁴ per formar els avaluadors; Cambridge Educational Associates (CEA), per comprovar els veredictes; es va subcontractar TLO⁵ i la QAA⁶ per redactar els materials de formació; i es va incloure també Ernst and Young⁷ per tal de dissenyar i monitoritzar la implementació del programa.

Tal com fan notar Bell i Stevenson (2006, pàg. 88-89), els programes salarials per al professorat basats en el rendiment s'utilitzen actualment als Estats Units, Hong Kong, Nova Zelanda, Israel i el Japó, i també existeix un programa similar a Austràlia. De fet, Smyth et al. (2000, pàg. 175), i altres autors, consideren que la reforma de la docència és un projecte d'abast mundial i argumenten que “per entendre el que està succeint amb la tasca docent, amb un propòsit pràctic i emancipador, cal que hi hagi una teoria crítica capaç de vincular la globalització amb la vida diària dins de l'aula”.

A Anglaterra, en el text *Schools: Achieving Success* (DfES, 2001) es reconeixia que el volum de treball del professorat era elevat i que hi havia una manca de docents. S'hi suggeria que calia una major “flexibilitat” i que el professorat podria delegar algunes de les seves responsabilitats en altres persones dins de l'escola, i també es prometia la incorporació de deu mil nous docents i vint mil persones de suport més, juntament amb l'obertura de “rutes de titulació alternatives” (pàg. 54). Segons un estudi encarregat per PWC, “Teacher Workload Study”, sobre el volum de treball del professorat, es conclouia que “pel que fa al volum de treball, la setmana laboral del professorat i dels directors d'escola sovint és més intensiva que la de la majoria d'altres ocupacions, ja que és habitual que suposi entre cinquanta i seixanta hores” (segons l'informe provisional a Internet). El Govern també va indicar la seva intenció d'intervenir per eliminar l'STRB. La reorganització de la tasca docent encara va incrementar-se més gràcies a

3. Una divisió del Grup Hay que ofereix planificació de recursos humans i serveis de formació i desenvolupament per a la gestió a nivell mundial.

4. Centre per al Professorat Britànic; proveïdor de serveis educatius i de formació.

5. Organització que ofereix assessoria educativa i serveis (programes de formació i publicacions per a les escoles)

6. Assessoria en qualitat de l'avaluació i serveis de formació.

7. Important assessoria global (gestió de projectes i serveis de consultoria).

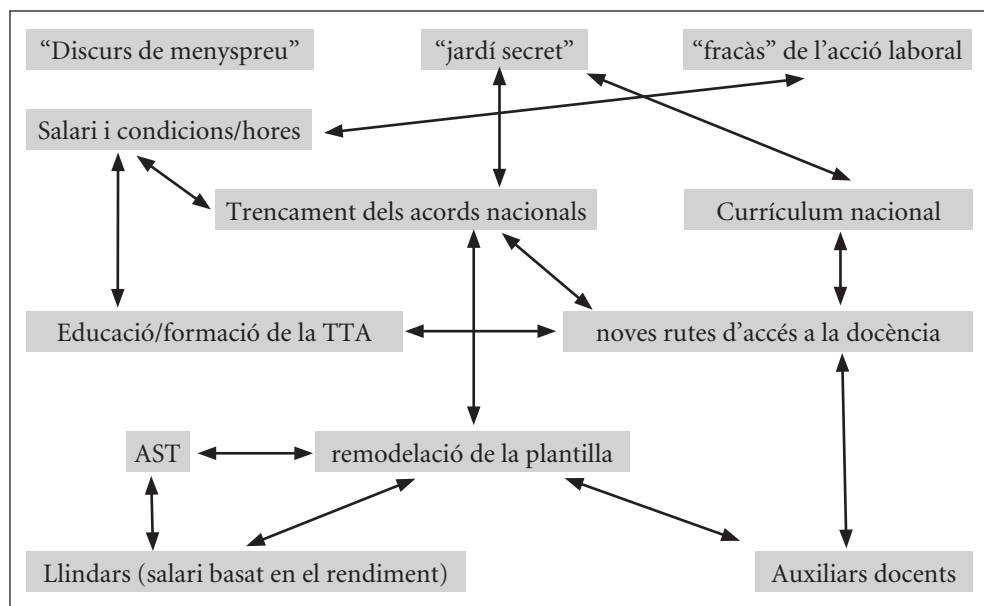
l'Acord Nacional sobre Volum de treball (*National Workload Agreement, NWA*) (*Raising Standards and Tackling Workload*, DfES 2003), que va ser el resultat d'una discussió laboral sobre un augment del volum de treball, després de la qual es va arribar a un acord entre els empleats i els sindicats representants del personal docent i no docent, amb l'excepció del NUT, que va refusar signar-lo, i el NAHT, que més endavant va retirar-li el seu suport. Aquest NWA incloïa una sèrie de mesures per reduir el volum de treball del professorat, a canvi de l'eliminació de les normatives que exigien que només els docents titulats s'encarreguessin de totes les classes, i de la introducció del càrrec d'auxiliar docent de nivell superior (*Higher Level Teaching Assistant, HLTA*), amb uns criteris professionals nacionals propis.

Amb el temps, com a resultat d'aquesta concatenació de mesures polítiques, s'ha canviat el professorat dins de la política educativa, i la seva tasca i el sentit de la docència s'han rearticulat tant en la pràctica com en el discurs. Això ha estat conseqüència de la introducció de noves formes de preparació, noves pràctiques laborals i nous treballadors dins de l'aula, i de l'ús d'un llenguatge nou a través del qual els docents parlen sobre el que fan (i els altres parlen sobre el que fan els docents), pensen sobre ells mateixos, es jutgen ells mateixos i els uns als altres, i a través del qual són avaluats, valorats i remunerats segons el seu rendiment.⁸ De fet, han quedat incorporats al projecte de modernització de tot el sector públic i a l'economia política de la globalització. Una part d'aquest projecte implica trencar amb les estructures burocràtiques i professionals, i amb els seus sistemes de control de les titulacions, els salaris i l'accés al treball, per tal de crear formes d'organització més "flexibles", "eficients" i "emprenedores".

8. Una de les conseqüències indirectes d'això, juntament amb altres pressions que ha rebut el professorat, és que, durant l'any 2006, es van jubilar gairebé el doble de docents que set anys enrere. En total, 10.270 docents van jubilar-se el 2006, mentre que en l'any acadèmic 1998-1999 ho van fer 5.580, segons les xifres presentades pel Govern després d'una petició dels conservadors a la Cambra dels Comuns. A més, el percentatge de professors de secundària que han optat per la jubilació ha augmentat el 93% des que el Partit Laborista va accedir al govern.

Figura 1.

Una genealogia de la “modernització” i la flexibilització del professorat



Font: Elaboració pròpia.

LES ESCOLES I EL PROFESSORAT

Abans del 1988, la majoria de docents eren contractats formalment per les Autoritats Educatives Locals, tot i que en la major part dels casos eren les escoles les que els contractaven i designaven directament. Això encara succeeix en algunes escoles (les anomenades *community schools* i les *voluntary-controlled (Church) schools*). Actualment, hi ha altres tipus d’escoles estatals, com les *foundation schools*, *voluntary-aided (Church) schools* i les *academies* (formalment els seus organismes rectors), que contracten els seus docents de forma directa, i algunes tenen flexibilitat per decidir sobre les condicions de treball, el salari i l’estatus dels seus “docents”. En aquests moments, hi ha molts altres treballadors que no són professors titulats, com ara els auxiliars de docència, i que també treballen amb les criatures a les escoles. Les escoles també poden

sol·licitar no adherir-se a les lleis salarials nacionals. Poden aplicar, segons el seu criteri, punts addicionals en l'escala salarial dels principals docents d'aula per tal de reconèixer els anys d'experiència que considerin rellevants. Així mateix, també poden efectuar pagaments extra o oferir altres prestacions al professorat a l'hora de contractar-los o per retenir-los, i les escoles mateixes poden decidir-ne les quantitats.

Els docents d'aula comencen amb l'escala salarial principal. El professorat que treballa a Anglaterra i Gal·les (excepte en les zones de l'Inner London —l'interior de Londres— i l'Outer London —zona que rodeja l'Inner London— o de l'àrea perifèrica) reben el seu salari d'acord amb l'escala salarial principal d'Anglaterra i Gal·les. Als docents que treballen a l'Inner London, l'Outer London o l'àrea perifèrica, se'ls paga d'acord amb unes escales salarials separades, que reflecteixen el cost més alt que suposa treballar i viure a Londres i a les àrees del voltant de la ciutat. Els índexs salarials actuals, des de l'1 de setembre de 2007, són els següents:

Taula 1.

Escala salarial docent d'Anglaterra i Gal·les des de l'1-9-2007

	Anglaterra i Gal·les	Inner London	Outer London	Àrea perifèrica
M1	20.133 £	24.168 £	23.118 £	21.102 £
M2	21.726 £	25.548 £	24.501 £	22.692 £
M3	23.472 £	27.327 £	26.247 £	24.438 £
M4	25.278 £	29.328 £	28.053 £	26.250 £
M5	27.270 £	31.584 £	30.432 £	28.239 £
M6	29.427 £	33.936 £	32.751 £	30.393 £

Font: Elaboració pròpia.

En totes les *academies*, el patrocinador de l'escola té la capacitat d'establir unes disposicions pròpies pel que fa a salari, condicions i horaris per als qui s'incorporen per primera vegada a aquests centres (vegeu més endavant). En algunes *academies*, aquestes disposicions sobre el salari i les condicions dels nous docents són similars o, en alguns casos, idèntiques a les dels docents de les escoles estatals gestionades per les autoritats

locals. En altres, les condicions i el salari del professorat són molt diferents. Els docents transferits de les escoles a les quals substitueixen les *academies* estan coberts per les lleis de Transferència d'Empreses (Protecció del Treball) del 1981 (TUPE, *Transfer of Undertakings [Protection of Employment]*). Aquestes lleis exigeixen que, si una *academy* reemplaça una o més escoles ja existents, els drets anteriors dels docents pel que fa a salari i condicions també es transfereixen. El DfES va declarar que “és responsabilitat de cada *academy* acordar els nivells de salari i les condicions de servei amb els seus empleats i contractar el nombre de personal que consideri adient”. La Greig City Academy de Haringey, per exemple, va posar en pràctica un nou tipus de contracte per als docents, en el qual els requeria que donessin lliçons addicionals cada setmana d'acord amb un any escolar de 1.400 hores. El nou contracte va provocar dificultats importants al personal i la major part del professorat original va marxar. La Bexley Business Academy (que té el seu propi miniparquet de borsa i comerç!) també fa una jornada més llarga i, segons s'ha comentat, els docents no gaudeixen d'un descans adequat per dinar. Als docents de Bristol, se'ls va comunicar en principi que els seus termes i condicions laborals no canviarien quan l'escola s'inaugurés com a *academy*, però el director va acabar ampliant les hores d'obertura de l'escola. Irena Barker escrivia al suplement d'educació del *Times* el mes de setembre:

Les *academies* sol·liciten als docents que redueixin la baixa per maternitat a la meitat

Les *academies* gestionades per un conegut patrocinador han demanat al seu personal que signin contractes que els ofereixen unes condicions pitjors, entre elles, la reducció a la meitat de la baixa per maternitat. El Sindicat Nacional del Professorat de Southwark, al sud de Londres, ha instat els seus membres que no signin contractes amb les *academies* patrocinades per l'entitat benèfica Ark (Absolute Return for Kids). Així mateix, ha criticat els contractes introduïts per les *academies* patrocinades per l'empresari de Carpetright, Lord Harris of Peckham. Southwark està caient cada cop més sota el domini de les *academies*. Cap al 2009, en aquest districte n'hi haurà vuit, d'un total de setze instituts de secundària. Actualment, ja només hi queda una *community school*. Segons una comparació realitzada entre la política de l'*academy* Ark i els contractes de l'escola convencional i que ha estat mostrada al NUT, la durada de la baixa per

maternitat amb paga completa s'ha reduït a més de la meitat, de nou setmanes a quatre. Els docents estan subjectes a un període de prova de sis mesos i les amonestacions fetes per escrit s'arxivaran durant el doble d'aquest període. A més, se'ls demana que treballin al voltant de cinc dies addicionals per any. (Irena Barker, 2007)

Quadre 1.

Anunci de diari per a un lloc de treball en una *academy*

CAP DEL COS DOCENT

Salari: 45.000 £ aprox.

SHEFFIELD PARK ACADEMY

Tipus de contracte: Jornada completa

Durada del contracte: Contracte fix

Data d'inici: Setembre del 2007

Cap del cos docent: Anglès, SEN (Necessitats Educatives Especials) i MFL (Llengües Estrangeres Modernes)

(Càrrec de directiu sènior)

Salari: 45.000 £ aprox.

La Sheffield Park Academy està patrocinada pel United Learning Trust que treballa a l'avantguarda del programa del Govern per a les acadèmies i recolza la transformació positiva de l'educació secundària al Regne Unit, tot oferint les persones, els programes i les instal·lacions necessaris per activar i millorar les vides dels alumnes. El curs 2007-2008, la Sheffield Park Academy es traslladarà a un nou centre equipat amb les últimes tecnologies. United Learning Trust també patrocina unes altres dues acadèmies a Sheffield, que es van inaugurar al setembre del 2006, i al setembre del 2007 es va obrir una escola complementària i de col·laboració d'ensenyament secundari superior (sixth form). La Sheffield Park Academy ofereix una especialització en Negocis i Empresa.

Busquem un docent titulat i amb experiència per dirigir el nostre sòlid cos docent. Aquest càrrec és de vital importància perquè l'Academy continui la seva recerca per assolir els millors resultats i, per aconseguir-ho, cal un líder amb ambició, una visió clara i unes excel·lents habilitats docents.

ELS PRINCIPIS I LES TECNOLOGIES DE LES REFORMES DEL NOU LABORISME

Les reformes i els canvis que hem resumit anteriorment parteixen d'un enfocament més general de reforma del sector públic que els governs laboristes han desenvolupat i dut a terme des del 1997 (vegeu Ball, 2008). Això queda sintetitzat en un document recent de la Cabinet Office, *The UK Government's Approach to Public Service Reform* (Cabinet Office, 2006).

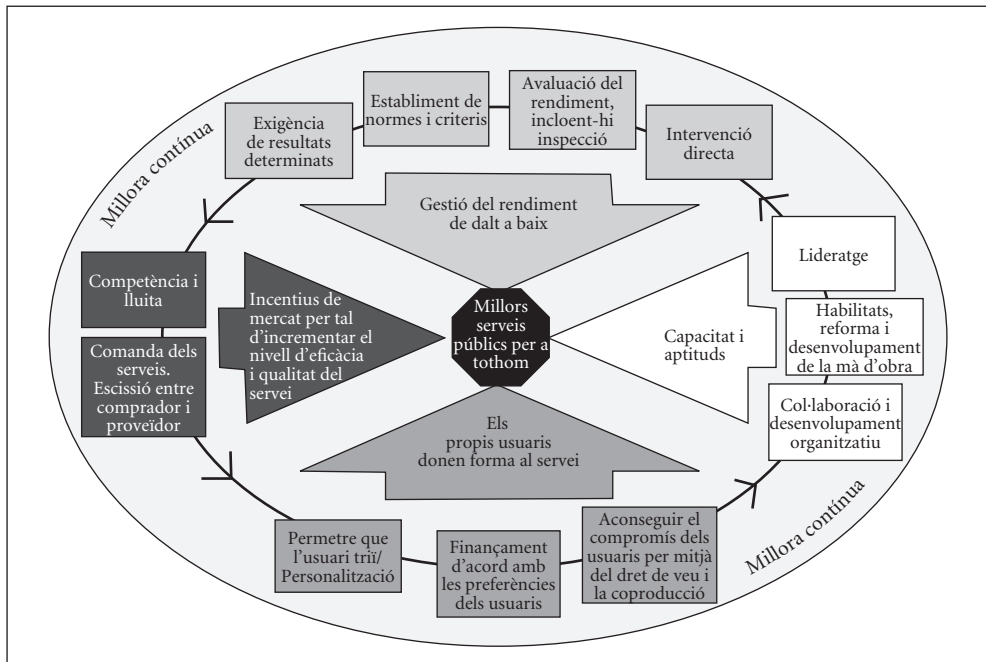
Aquest “enfocament” consisteix en quatre mecanismes (vegeu la figura 2):

- Una gestió del rendiment de dalt a baix (pressió des del Govern).
- Introducció d'una major competència i lluita en la provisió dels serveis públics.
- Introducció d'una major pressió per part dels ciutadans, incloent-hi la capacitat d'elegir i de tenir-hi veu.
- Mesures per reforçar la capacitat dels funcionaris i dels governs central i local per tal d'oferir uns serveis públics millorats.

L'objectiu de les reformes és crear un sistema educatiu i un sistema de salut moderns, en els quals, dintre d'uns nivells d'inversió que ascendeixin per fi a la mitjana dels nostres competidors, el poder real estigui a les mans d'aquells que utilitzen el servei, és a dir, el pacient i els pares; en els quals els canvis esdevinguin autosostenibles, i el sistema sigui obert, diversificat, flexible i capaç d'ajustar-se i adaptar-se a un món en canvi constant (Blair, 2005).

Figura 2.

El model de reforma del servei públic dissenyat pel Govern del Regne Unit. Un sistema d'automillora



Font: Cabinet Office, 2006.

El que té lloc en aquest conjunt de polítiques, plantejades en aquest document d'enfocament, és una remodelació de les relacions internes i externes de la provisió dels serveis públics i educatius sobre la base de les institucions comercials i de mercat. En aquest procés es refonen l'estructura i la cultura dels serveis públics. Duen a terme un paper cabdal en el desgast dels règims professionals-ètics i dels seus sistemes de valor, i en la substitució d'aquests règims per uns altres d'empresarials-competitius i per uns nous sistemes de valors. També participen en la creixent subordinació de l'educació a "allò econòmic" i a la conversió de l'educació en una forma de mercaderia. La provisió de l'educació en si mateixa s'ha anat fent cada vegada més susceptible al fet d'aconseguir beneficis, i els processos educatius compleixen la seva funció en la

creació d'una cultura empresarial i en el conreu d'individus emprenedors. Els pares i els alumnes han estat reubicats en el paper de consumidors i se'ls demana que comparin les escoles segons els indicadors de rendiment que es publiquen, i se'ls ofereixen experiències d'aprenentatge "personalitzades". Es fomenta la competència entre les escoles per aconseguir una quota de mercat. Però, alhora, s'espera que les escoles cooperin entre elles i que comparteixin i difonguin bones pràctiques i creïn associacions amb altres organitzacions.

Se seleccionaran, entre les millors escoles del país, les escoles que estiguin a l'avantguarda de la innovació i la col·laboració, com a palanca per transformar l'educació secundària, per forjar el creixement de les comunitats i federacions d'aprenentatge col·laboratiu i per promoure la recerca i el desenvolupament en innovació per tal d'ampliar els límits de l'actual pràctica docent (DfES, 2004).

Els docents que imparteixen classe es troben atrapats entre els imperatius de la normativa i la disciplina d'obtenir rendiments. En la seva pràctica, "es dirigeix el timó" i "es rema" alhora. Un dels elements clau del nou conjunt de polítiques és l'ús d'uns sistemes de rendició de comptes altament normatius —indicadors de rendiment, inspeccions, taules de classificació, objectius que cal assolir, etc. S'avalua i es compara les escoles en termes dels "assoliments" aconseguits, mesurats a partir de proves i exàmens, per als quals es prepara els alumnes a consciència. El fet que les puntuacions d'aquestes proves augmentin o baixin a escala institucional i nacional es pren com un indicador de la millora o el fracàs dels estàndards educatius. Però la qüestió que s'està evitant de tractar aquí és si aquests indicadors realment "signifiquen" i, per tant, "representen" uns resultats vàlids i rellevants, que valgui la pena tenir en compte. Augmentar l'èmfasi sobre la preparació per a les proves i adaptar la pedagogia i el currículum escolar als requeriments del rendiment en aquestes proves, són resultats vàlids d'aquesta "millora"? En termes de competitivitat econòmica, el que s'està mesurant aquí és el que realment es necessita?

Aquest "Enfocament" del Nou Laborisme és un model "igual per a tothom" per a la "transformació" i la "modernització" de les organitzacions i els sistemes del sector públic. Les tecnologies implicades s'interrelacionen i es complementen entre elles

i funcionen en professionals individuals, grups de treball i organitzacions senceres per reconstituir les relacions socials, les formes d'estimació i valoració, les metes i els conceptes d'excel·lència i de bones pràctiques. Aquestes tecnologies són estratègies per canviar el sentit de la pràctica i de les relacions socials. Proporcionen un nou llenguatge, una nova sèrie d'incentius i de disciplines, i un nou conjunt de rols, càrrecs i identitats, dintre de les quals també ha canviat allò que significa ser docent, estudiant/alumne, pare, etc. Els objectius, l'obligació de retre comptes, la competència i l'elecció, el lideratge, l'emprenedoria, el salari d'acord amb el rendiment i la privatització articulen tota una altra forma de pensament sobre què fem, què valorem i quines són les nostres metes.

En tot això, la justícia social sembla que és una qüestió perifèrica. La preocupació sobre la igualtat continua sent només un afegitó en la llista de les prioritats del laborisme, en lloc d'esdevenir un punt cabdal dels seus continguts o de les decisions de planificació en educació. A més, la ideologia de la Tercera Via sobre “allò que funciona”, que es presenta com quelcom que està “més enllà” de la política, no deixa veure la política de classes inserida dins de les actuals mesures educatives. La reforma de l'educació està lligada, més aviat, mitjançant el desenvolupament d'habilitats i d'un “nou coneixement”, als requeriments de l'economia del coneixement.

APÈNDIX

1. Tipus d'escoles finançades amb fons públics dins del sistema nacional (*maintained schools*)

En la Llei sobre l'Educació del 1998 (*School Standards and Framework Act*), es preveuen tres categories d'escoles:

- *Community schools*
- *Foundation schools*
- *Voluntary schools* (dividides entre *controlled* i *aided*)

Aquestes categories van substituir les anteriors escoles públiques convencionals: *county*, *voluntary controlled*, *special agreement*, *voluntary aided* i *grant-maintained* (GM). Per tal d'obrir, tancar o fer modificacions importants en aquestes escoles cal publicar unes propostes legals, que han de ser aprovades, segons les disposicions de presa de decisions locals, per l'autoritat local (AL), el comitè d'organització de l'escola o la figura de l'àrbitre per a les escoles (*schools adjudicator*).

Les escoles de totes tres categories tenen molt en comú. Funcionen en associació amb altres escoles i amb les autoritats locals; a més, reben finançament de les autoritats locals i han de complir el Currículum Nacional. Però cada categoria té unes característiques pròpies.

Community schools: A les *community schools* (les antigues *county schools*), l'autoritat local és la que contracta el personal escolar, la propietària dels terrenys i dels edificis i la que té la responsabilitat principal a l'hora de decidir els procediments d'admissió dels alumnes.

Foundation schools: En una *foundation school*, el Consell Escolar contracta el personal de l'escola i té la responsabilitat principal en els procediments d'admissió. Els terrenys i edificis de l'escola són propietat del Consell Escolar o d'una fundació de beneficència. Moltes d'aquestes escoles havien estat abans escoles autònomes finançades per l'Administració central (*grant-maintained schools*).

Voluntary aided schools: A les *voluntary aided schools* (moltes de les quals són escoles religioses), el Consell Escolar contracta el personal i decideix els procediments d'admissió. Els terrenys i edificis de l'escola habitualment són propietat d'una fundació de beneficència. El consell escolar contribueix als costos financers que suposa el funcionament de l'escola. La majoria d'*aided schools* estan vinculades a l'Església anglicana o a la catòlica, però també n'hi ha d'altres relacionades amb altres tipus de fe i algunes escoles no confessionals.

Voluntary controlled schools: Les *voluntary controlled schools* són gairebé sempre escoles religioses, i els terrenys i edificis sovint pertanyen a una fundació de beneficència. Tot i això, és l'autoritat local la que contracta el personal escolar i té la responsabilitat principal a l'hora d'admetre alumnes.

Ara també hi ha escoles d'especialització:

Escoles d'especialització: Qualsevol institut d'educació secundària finançat amb fons públics a Anglaterra pot sol·licitar ser designat com a institut d'especialització (hi ha deu especialitzacions). L'institut també pot escollir combinar dues especialitzacions qualssevol, entre les següents:

- arts (interpretatives, visuals o mitjans de comunicació)
- negocis i empresa
- enginyeria
- humanitats
- llengües
- matemàtiques i informàtica
- música
- ciències
- esport
- tecnologia

Aquestes escoles compleixen tots els requisits del Currículum Nacional, però se centren més concretament en l'especialització escollida. Tenen un paper fonamental a l'hora de

reactivar l'ensenyament, sobretot en les àrees amb carències (vegeu *Education Action Zones* i *Excellence in Cities areas*).

2. Altres tipus d'escola:

City Technology Colleges (CTC): Els CTC estan finançats directament pel Govern i ofereixen una àmplia varietat de titulacions de formació professional, juntament amb cursos de nivell superior o equivalents. S'hi ensenya el Currículum Nacional amb un enfocament específic en ciències, matemàtiques i tecnologia. La majoria de CTC tenen una jornada lectiva més llarga i alguns funcionen amb una divisió del curs en cinc períodes. Els CTC han desenvolupat fortes vinculacions amb les empreses. Són escoles tècnicament independents.

Academies: Les *academies* són escoles independents amb finançament públic, que gaudeixen de llibertat per elevar els estàndards mitjançant enfocaments innovadors de gestió, govern, docència i currículum. S'han establert en àrees desfavorides, bé com a noves escoles o bé per substituir escoles amb un mal rendiment, en les quals ja han fracassat altres estratègies d'intervenció i millora.

Les *academies* han de dur a terme un paper fonamental per aconseguir trencar el lligam que hi ha entre les circumstàncies socials i l'èxit. Moltes *academies* substitueixen escoles de baix rendiment, en les àrees més desfavorides, que han decebut als seus alumnes i a les seves comunitats durant molts anys i on no han tingut èxit altres estratègies d'intervenció i millora.

Les *academies* reben finançament de patrocinadors dels sectors empresarial, religiós i de beneficència, que poden aportar fins a dos milions de lliures als costos financers del nou edifici. La resta de costos i el finançament recurrent els proporciona el DfES (ara anomenat DfCSF, *Department for Children, Schools and Families*, Departament de Menors, Escoles i Famílies). L'associació entre aquests patrocinadors, els pares i altres institucions educatives és un dels aspectes clau d'una *academy* a l'hora de proporcionar una educació excel·lent i d'augmentar les aspiracions dels alumnes.

Actualment hi ha seixanta-set *academies* obertes a tot el país. El programa *Five-Year Strategy* del DfCSF es compromet a tenir quatre-centes *academies*, obertes o en construcció, per a l'any 2010, seixanta de les quals estarien a Londres.

3. Informació de TeacherNet, el lloc web del Govern per al professorat, en referència a la remodelació de la plantilla docent i la gestió de canvis

REMODELACIÓ DE LA PLANTILLA DOCENT

El gener del 2003, es va signar un acord nacional (*Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement*) entre els sindicats del personal docent, els encarregats de la contractació dins del Govern local i el Govern. Aquest acord era el preludi d'una sèrie de canvis cabdals per a les condicions de servei del professorat i també obria el camí per millorar el paper del personal escolar de suport. Els canvis que introduïa l'acord van passar a formar part de l'*School Teachers' Pay and Conditions Document* en tres fases anuals, que començaven el setembre del 2003.

Aquest Acord també demanava una “remodelació” (“*remodelling*”) de la plantilla: la utilització d'un programa de gestió de canvis per tal d'adoptar els canvis exigits en aquest Acord Nacional.

Els signataris de l'Acord treballen dins d'una associació social de forma continuada a través del *Workforce Agreement Monitoring Group* (WAMG, Grup de Monitorització de l'Acord sobre la Plantilla Docent), que ajuda a implantar un canvi sostenible en les nostres escoles. L'Agència de Formació i Desenvolupament per a Escoles (la TDA) treballa estretament amb els signataris de l'Acord i dona suport al WAMG a l'hora de proporcionar orientació i ajuda a les escoles sobre bones pràctiques per a la implementació dels canvis que cal fer en els contractes del professorat.

Així mateix, també s'ha creat un document d'orientació, *Time for Standards*, per acompanyar les normatives de la Secció 133 emeses sota la Llei d'Educació del 2002.

Aquest document orienta sobre com revisar les normatives que s'han d'aplicar a partir de l'1 de setembre del 2007 i explica amb detall els principis establerts en aquestes normatives per tal d'ajudar les escoles a aplicar-les.

GESTIÓ DELS CANVIS

El procés de gestió dels canvis, que ha ajudat a milers d'escoles en la seva “remodelació”, s'ha creat per poder permetre que el professorat se centri més eficientment en la tasca docent, per augmentar el paper del personal de suport i per proporcionar a tots els alumnes l'oportunitat d'assolir un major èxit.

El procés de gestió dels canvis no és preceptiu, però aporta a les escoles eines i tècniques que els permeten identificar les seves pròpies prioritats i crear solucions adients per a les seves circumstàncies particulars.

Es pot trobar més informació sobre el procés de canvi, amb estudis de casos d'experiències de remodelació en algunes escoles, al lloc web de la TDA: <http://www.tda.gov.uk/remodelling.aspx>.

PLA DE L'ACORD PER GENERAR TEMPS PER AL PROFESSORAT I ELS DIRECTORS D'ESCOLA PER DEDICAR ALS ESTÀNDARDS

1. Reduccions progressives de les hores totals del professorat en els propers quatre anys. Aquest objectiu es fomentarà des de tots els actors i el progrés es monitoritzarà i s'auditarà, també a escala escolar;

2. Canvis en els contractes del professorat, per garantir que tots els docents, inclosos els directors d'escola:

- no s'hagin d'encarregar rutinàriament de tasques administratives i d'oficina;
- tinguin un equilibri raonable entre vida laboral i vida privada;
- tinguin una càrrega limitada de substitucions d'altres docents;

- tinguin garantit un temps per a la planificació, preparació i avaluació dins de la jornada escolar, per recolzar la seva tasca docent, individualment i en col·laboració amb altres docents;
- tinguin assignada una quantitat de temps raonable per encarregar-se de les seves responsabilitats de direcció i de gestió;
- i tinguin, en el cas dels directors, un espai de temps destinat a ells com a reconeixement a la important responsabilitat de direcció que dediquen a les seves escoles.

3. Un atac coordinat contra la paperassa i els processos burocràtics innecessaris que gestionen el professorat i els directors, incloent, a Anglaterra, l'establiment d'una Unitat Supervisora d'Implementació.

4. Reforma del paper del personal de suport per ajudar el professorat i els alumnes. S'introduiran auxiliars administratius personals per al professorat, supervisors suplents i auxiliars docents d'alt nivell.

5. Contractació de nous directors, inclosos directors de negoci i de personal, i altres empleats amb experiència procedents de fora del món escolar, sempre que tinguin els coneixements necessaris per fer una contribució eficaç en els equips directius de les escoles.

6. Més recursos i programes nacionals de "gestió dels canvis", per ajudar els directors d'escola a assolir, en els seus centres, les reformes necessàries de la professió docent i la reestructuració del personal escolar.

7. Monitorització per part dels signataris de l'Acord dels avenços en la posada en marxa del pla.

Bibliografia

BALL, S. J. (2008). *The education debate: politics and policy in the 21st Century*. Bristol: Policy Press.

BARKER, Irena (2007). "Please, Sir, can we have some more computers?". *A Times Education Supplement*, September.

BELL, L. i STEVENSON, H. (2006). *Policy in Education: Process, Themes and Impact*. Londres: Routledge.

BLAIR, Tony (2005). "Pivotal Moment for Education". Conferència a Downing Street, 10 el 24 d'octubre. Disponible a: <http://www.number10.gov.uk/output/Page8357.asp>

BLUNKETT, D. (1999). "World Class Education for All". A KELLY, G. (ed.) *Is New Labour Working?* Londres: The Fabian Society.

CABINET OFFICE, THE (2006). *The UK Government's Approach to Public Service Reform*. Londres: Cabinet Office. Disponible a: http://www.cabinetoffice.gov.uk/upload/assets/www.cabinetoffice.gov.uk/strategy/sj_pamphlet.pdf

CABINET OFFICE, THE (1999). *Modernising Government*. CM 4310. Londres: HMSO.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (2001). *Schools: Building on Success*. White Paper (CM. 5050). Londres: The Stationery Office.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1998). *Teachers Meeting the Challenge of Change*. Londres: DfEE.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (DfEE) (1997). *Excellence in Schools*. Londres: The Stationery Office.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2004). "Leading Edge Partnerships". Accessible a : <http://www.standards.dfes.gov.uk/leadingedge/>

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2003). *Raising Standards and Tackling Workload*. Disponible a: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/na_standards_workload.pdf (Consulta del 13-2-2008).

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (DfES) (2001). *Schools: Achieving Success* (CM. 5230). Londres: The Stationery Office.

MAGUIRE, M. M. (2004). "The 'modern' teacher: a textual analysis of educational restructuring", a *Educational Restructuring: International Perspectives on Traveling Policies* (Eds., Lindblad, S. and Popkewitz, T.) IAP, Greenwich: CT.

MAHONY, P., HEXTALL i MENTER, I. (2004). "Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England". A *Gender and Education*, 16, 131-149.

PRICE WATERHOUSE COOPERS (PWC) (2007). *Independent Study into School Leadership*. Encarregat pel Department for Education and Skills (DfES). Nottingham: DfES Publications.

SMYTH, J., DOW, A., HATTAM, R., REID, A. i SHACKLOCK, G. (2000). *Teachers' Work in a Globalising Economy*. Londres: Falmer Press.



El debat sobre la funció pública docent és, avui, una prioritat en les agendes dels membres que conformen la comunitat educativa. Així es va palesar en les sessions de treball del Seminari sobre *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*, i per aquest motiu s'ha elaborat aquest llibre amb la tasca realitzada.

Aquesta publicació consta de dues parts. En la primera s'analitzen i s'elaboren una sèrie de propostes relatives als àmbits que es consideren decisoris en la conformació i el funcionament del sistema educatiu català: el professorat i la professió docent, el centre i la cultura docent, i la funció pública. La segona part recull les ponències de diferents experts que van nodrir la discussió i el debat del Seminari.

L'anàlisi parteix de la convicció que tant el professorat com el sistema educatiu català compten amb unes capacitats i atribucions enormes que cal aprofitar. Des d'una anàlisi crítica i profunda dels àmbits de treball mencionats, s'ofereixen propostes i mesures per a l'optimització i millora qualitativa del sistema educatiu. Finalment, es presenta una proposta àmplia i innovadora que tracta de superar algunes de les qüestions relatives al sistema educatiu actual, i es motiva per ampliar el compromís i el treball conjunt entre tots els membres de la comunitat educativa.



**Editorial
Mediterrània**

ISBN: 978-84-8334-885-7



9 788483 134885 7