

6

La Llei d'Educació: més autonomia, millors resultats i més cohesió social

Jaume Graells

Resum

La Llei d'Educació, que el Parlament de Catalunya va aprovar el juliol de 2009, ofereix un instrument per construir i consolidar el model educatiu català, els principis bàsics del qual han de ser la innovació, l'èxit educatiu, l'equitat, la inclusió i l'aprofundiment en la cohesió social, per tal d'assolir l'excel·lència educativa i poder fer front als canvis i reptes del sistema educatiu del present i del futur.

Si l'enfoquem des d'un dels seus conceptes clau, el l'autonomia escolar, podem veure la Llei articulada sobre tres eixos: la definició del centre escolar mitjançant el seu projecte educatiu, la funció de les direccions, i el rol del professorat. Aquests tres eixos es poden considerar també des de la perspectiva de l'avaluació que, en la Llei, és un concepte inseparable del concepte d'autonomia.

1. La lliçó de l'informe PISA

La millora dels resultats és un objectiu fonamental d'eficàcia del nostre sistema educatiu. Hom pot entendre aquest objectiu en termes de retorns socials o en termes d'optimització. Però és més que això. La millora dels resultats enforteix la funció de l'educació com a correctora de les desigualtats d'origen i, en conseqüència, com a garantia i salvaguarda de la cohesió social.

De les diferents anàlisis que ha originat l'informe PISA, potser un dels més interessants és el que ha fet el Consell Superior d'Avaluació³⁵, ja que mostra els elements de context que s'associen al rendiment educatiu i explica la variació dels resultats d'un centre a un altre. Les informacions contextuals revelen un parell de fets destacables. En primer lloc, que el context socioeconòmic i cultural familiar explica gran part de la variació dels rendiments. Destaca en aquest aspecte que, entre les variables agrupades sota l'epígraf context socioeconòmic i familiar, el nivell d'estudis del pare o de la mare és la de més incidència en els resultats mesurats a les proves. En segon lloc, l'anàlisi del Consell Superior mostra que el bon funcionament del centre incideix de manera significativa en la millora del rendiment de l'alumnat si tenim en compte alhora el nivell socioeconòmic i cultural de les seves famílies. Les dades també indiquen la influència negativa que els centres amb un mal funcionament tenen en el rendiment de l'alumnat.

De l'informe PISA, si el considerem des d'una perspectiva de progrés, més enllà de les inevitables comparacions entre països o entre comunitats autònomes, s'infereixen, per tant, dues idees: d'una

³⁵ Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, *PISA 2006. Resultats de l'alumnat a Catalunya. Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006* (Barcelona, 2008).

banda, que el gran repte del sistema educatiu de Catalunya ha de ser reduir l'excessiu pes que l'origen socioeconòmic dels alumnes té en el seu rendiment educatiu. D'altra banda, que la clau per afrontar aquest repte és incidir en la millora del funcionament dels centres.

La Llei d'Educació és la resposta a aquests dos grans reptes. Proposa, com a idea bàsica, orientar la política educativa incrementant l'autonomia dels centres per avançar cap a la millora dels resultats i la cohesió social. Aquests dos objectius no són diferenciables, ni tan sols es pot dir que siguin només complementaris. Això és dir poca cosa. La millora dels resultats educatius és, respecte l'enfortiment de la cohesió social, simplement l'altra cara de la mateixa moneda.

2. La Llei d'Educació, una llei que fa possible el canvi

La Llei d'Educació de Catalunya és, en diversos sentits, singular. Ho és perquè renuncia a establir amb una reglamentació detallada, com ha estat fins ara habitual en la legislació educativa, la manera com han d'actuar les escoles per exercir la funció que tenen encomanada. En lloc d'això, el que fa la Llei és dotar els centres de la capacitat i de la responsabilitat necessària per prendre les seves decisions amb criteri propi.

Vull remarcar aquesta nova perspectiva que dibuixa la Llei. Hom podria dir que per si mateixa la Llei no introdueix cap canvi. Tanmateix, possibilita que tots els canvis que protagonitzin els mateixos centres escolars puguin esdevenir i reeixir. Sens dubte, la Llei alliberarà un procés de modificacions múltiples i orientades en direccions molt diverses; n'estic convençut. De tota manera i en teoria, podria efectivament ocórrer que no operés el canvi. Però això només seria així si a les escoles no hi hagués ja, des de fa temps, la demanda d'una profunda transformació de moltes coses que fa massa que estan encallades, i que actuen com a llasts i impedeixen que els centres donin resposta a les demandes que la societat els fa.

Alguns sectors que viuen amb recel qualsevol procés de canvi, per necessari i inevitable que sigui, sovint argumenten que s'han fet massa modificacions com a conseqüència de les reiterades reformes educatives de les darreres legislatures. En aquest sentit s'ha de considerar, en primer lloc, que la Llei d'Educació no implica necessàriament canvis en els plans d'estudi, que són els que més semblen preocupar a bona part del professorat. En segon lloc, els que mantenen aquestes actituds, voldrien immobilitzar la realitat de les aules, no se n'adonen de les raons de fons que expliquen les successives transformacions que ha experimentat l'escola en les últimes dècades. És la societat del segle XXI, immersa en una transformació global i accelerada, qui demana amb apressant insistència el canvi a l'escola. Fins ara, ha estat l'Administració educativa la que ha interpretat aquesta demanda social i l'ha traslladat a les aules a través de la corresponent modificació del marc legal. A partir d'ara, aquesta situació serà diferent. La Llei d'Educació fa possible que la demanda social de canvi vagi directament a l'escola sense que l'Administració jugui el paper de mediació, que fins al moment ha tingut.

3. El projecte educatiu, el cor de l'escola

La llei d'un centre escolar, el conjunt de normes i disposicions que li donen personalitat, és el seu projecte educatiu; és a dir, aquell projecte que la comunitat escolar es dona per realitzar de la millor manera possible la funció pròpia d'un centre: *educar*.

Les institucions escolars no operen en el buit, no són entitats aïllades del conjunt social que les ha establert i els hi ha assignat certes funcions. Per tant, el concepte d'autonomia, quan s'aplica a l'àmbit educatiu, té alguns trets específics. L'autonomia escolar no consisteix en el fet que cada escola elabori les normes que consideri millors, al marge de qualsevol altra consideració. Es tracta, més aviat, que cada escola es doti d'un projecte educatiu que li faci possible donar resposta de la millor manera a les necessitats dels ciutadans i ciutadanes del seu entorn més proper.

Abans d'avançar en altres consideracions, és convenient considerar quin tipus de necessitats socials són les que ha d'atendre la institució escolar. Faig servir ara el mot "institució" ben conscientment. L'escola és una institució perquè les necessitats a què ha de donar resposta són d'una classe particular. L'escola és la responsable que els ciutadans i les ciutadanes puguin exercir un dels seus drets fonamentals: el dret a l'educació. Justament per això l'escola és una institució i, justament per això, té sentit que l'escola, sigui de titularitat pública o privada, estigui encaixada en una estructura més àmplia: el Servei d'Educació de Catalunya. Altres entitats, de molt variat tipus, entre elles les empreses, satisfan certament algunes necessitats socials. Aquelles entitats, com l'escola, que permeten que la ciutadania realitzi els seus drets fonamentals són, tanmateix, d'un tipus específic; són institucions.

El model, que avui podem considerar ja clàssic, ha consistit a establir una unitat central, l'Administració educativa, com a nexa entre els drets dels ciutadans i les institucions que proveeixen aquests drets. El nou model que inspira la Llei d'Educació tendeix a reduir aquest mitjancer, que fins ara ha estat l'aparell administratiu: autoritza que el teixit social i les institucions escolars s'entenguin entre si d'una manera més directa. Amb la nova Llei, l'aparell administratiu ha transferit una part important de les seves capacitats als centres escolars: els ha apoderat per tal que siguin ells, d'una manera més immediata i en definitiva més eficaç, els que donin resposta a les demandes de la ciutadania.

Del que portem dit se'n deriva que la idea de l'autonomia escolar implica l'heterogeneïtat dels centres educatius. Aquesta és una conseqüència previsible de la diversitat de situacions en què es troben els centres educatius. La seva diversitat ha esdevingut ja un fet consolidat, perquè les demandes socials que els han mogut cap a la heterogeneïtat fa temps que operen. Això ens ha de fer veure que el reconeixement d'autonomia a les escoles és realment això: el reconeixement de quelcom ja existent. Perquè les escoles no han esperat que l'administració els concedís autonomia; se l'han pres, i no per un lloable sentit d'autoafirmació i independència, sinó empenes per la pressió de les realitats socials canviants i diverses en què estan immerses.

Des de fa anys, i amb major intensitat a partir del canvi de segle, les escoles catalanes han optat per explorar fórmules innovadores, no previstes al desplegament normatiu. I ho han fet perquè els alumnes eren curs rere curs, més diversos i les seves necessitats més específiques. Davant d'aquest canvi, resultava clar que les fórmules predefinides eren de poca utilitat i d'aquí la necessitat de variar-les. I això cada escola ho ha fet en funció de diversos factors: la creativitat dels professionals que hi treballen, l'estil dels equips directius i la mateixa heterogeneïtat de l'alumnat. Davant d'una realitat complexa i diversa, la resposta dels centres escolars ha esdevingut cada vegada més complexa i diversa. L'autonomia escolar que reconeix la Llei d'Educació respon, doncs, a una demanda constatada dels centres educatius i dels professionals responsables de l'educació dels nostres infants i joves.

4. Diversitat i equitat

Una primera línia d'autonomia és la vinculada a la diversificació curricular, és a dir, a la capacitat que se'ls reconeix a les escoles de modular en bona part els plans d'estudis i les seves propostes metodològiques i didàctiques. Cal tenir sempre present que l'objectiu del sistema educatiu és aconseguir l'èxit escolar per a tots els alumnes. Respecte d'aquest objectiu, un dels obstacles més resistents és allò que Philippe Perrenaud ha anomenat "la indiferència davant les diferències"³⁶. Efectivament, no voler veure les diferències fa que les desigualtats inicials davant la cultura es transformin en desigualtats d'èxit escolar i social. Hem de veure, per tant, la diversificació dels ensenyaments i de les metodologies emprades en el procés educatiu com un mecanisme compensador, potser el més efectiu, de les desigualtats socials.

Això es pot expressar en altres paraules. Els centres han de disposar d'amplis marges d'autonomia per definir objectius educatius addicionals i complementaris als establerts, amb caràcter preceptiu del Govern en la determinació i gestió dels currículums. Han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular, i dur a terme projectes didàctics propis.

Els projectes didàctics propis i la innovació curricular són eines de canvi si es vinculen a l'enfocament competencial en el desenvolupament i concreció dels currículums, una altra idea clau de la Llei. Ensenyar per competències posa els alumnes —tots els alumnes, perquè tots poden assolir l'èxit escolar— en situacions on han d'aprendre fent coses, mobilitzant els seus coneixements i reflexionant sobre les dificultats que van trobant. Aquesta manera d'entendre l'acció educativa requereix sovint deixar de pensar en termes de grup-classe i orientar-se cap a plantejaments d'agrupacions molt més flexibles. Centrar, doncs, els processos d'ensenyament i aprenentatge sobre les competències bàsiques requereix repensar i potenciar les fórmules de diversificació curricular i d'atenció a la diversitat, amb la finalitat de generar expectatives d'èxit en tots els alumnes i, també, en els equips de professors. La clau, però, no és simplement reduir ràtios, sinó, més aviat, reorganitzar els centres i l'activitat a les aules per atendre de manera eficaç la diversitat i la fragmentació.

El contrari de la igualtat és la desigualtat, no la diferència. La diversificació en els processos d'ensenyament i aprenentatge és, justament, el millor camí per avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

5. Nous models per a centres amb perfil propi

Els canvis que s'han de produir en el treball a l'aula han d'anar acompanyats de canvis igualment profunds en l'organització dels centres. La pedagogia de les competències bàsiques implica el trencament amb les fórmules clàssiques de l'ensenyament, entès com a simple transmissió de coneixements: un professor que parla per a un grup d'alumnes, que passivament reben el saber. La pedagogia de les competències implica també una reorientació de la manera en què els centres estan organitzats, posant èmfasi en els cicles d'aprenentatge que abasten més d'un curs, en la individualització dels itineraris formatius de cada alumne i en les transformacions que aquestes mesures comporten quant a les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, gestió dels recursos i distribució dels temps i els espais escolars.

³⁶ Philippe Perrenaud, *Construire des compétences dès l'école* (Paris, ESF, 2008, 5a edició, primera edició 1997).

Els aspectes pedagògics i organitzatius de l'autonomia estan fortament entrelaçats. La proposta organitzativa d'un centre ha d'estar pensada per possibilitar el desenvolupament del seu projecte educatiu. L'objectiu prioritari d'atendre la diversitat de l'alumnat i les derivacions que això comporta, sobre el projecte didàctic de cada centre, té també implicacions de gran abast pel que fa als mecanismes i a les estructures de coordinació entre els docents. El treball en equip dels professors és el tret distintiu dels centres innovadors.

El Departament d'Educació orientarà els centres amb una pauta bàsica sobre aquestes qüestions: hi ha d'haver una coordinació d'equips docents, entesos aquests equips en un sentit més ampli o més restringit, segons decideixi el centre, i hi ha d'haver en els instituts, almenys dos departaments de coordinació didàctica. Més enllà d'aquestes estructures mínimes i comunes, cada centre ha de decidir quina estructura de coordinació és la més adequada al seu projecte educatiu i a les concrecions didàctiques que aquest disposi. Els marges per definir-les són realment importants.

Fer realitat l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres requereix enfortir la seva capacitat de gestió. Aquests tres àmbits de l'autonomia escolar són interdependents. Si manca un dels tres, els altres queden afeblits i l'autonomia esdevé, aleshores, un ideal teòric en lloc de ser una realitat que pot empènyer els centres cap a la millora.

Per tant, les direccions han de tenir capacitats reals per incidir en alguns aspectes substantius de la gestió del professorat. Ha de ser possible, per exemple, que les direccions tinguin un marge ample d'actuació en matèria de faltes d'assistència del professorat. L'èxit dels alumnes rau, en bona mesura, en allò que fa cada docent, en la seva professionalitat i en el seu compromís —que és també un compromís social— amb la feina, amb els seus alumnes i el seu centre. La millora dels resultats requereix mesures vigoroses per garantir que tots els agents del sistema educatiu compleixen les seves obligacions professionals, respecten les normes vigents i els compromisos establerts.

Els marges d'autonomia s'han d'estendre també en altres aspectes de la gestió. La plantilla de cada centre hauria de fixar-se, normalment, d'acord amb la proposta de la direcció, la qual ha de poder actuar per cobrir les substitucions temporals amb els docents que formen la borsa d'interins. Les direccions han de poder intervenir també en la fixació de requisits i perfils dels llocs de treball i han de poder participar en determinats processos de selecció de docents. El model de diversificació dels centres i la posada en marxa de projectes didàctics propis seria només teoria si els centres, mitjançant les seves direccions, no poguessin incidir en la configuració de les seves plantilles per tal d'ajustar-les a les necessitats del seu alumnat i per desenvolupar el seu projecte educatiu.

6. El rol de les direccions: participació, lideratge i professionalització

És evident que en un sistema educatiu centralitzat, on el paper rector correspon a l'Administració i en el qual les escoles tendeixen cap a un model homogeni, la funció dels equips directius és garantir el compliment de normes que vénen donades: normes detallades que estableixen el què i el com de l'acció educativa. Aquest ha estat el paper tradicional de les direccions a les escoles catalanes. En un model d'autonomia escolar, en el qual les normes, més enllà d'algunes directrius generals, són fixades pels propis centres i en el qual, com a conseqüència, els centres escolars tendeixen cap a l'heterogeneïtat, el paper de les direccions ha de ser diferent.

El nou model de direcció, abans que res, s'ha de fonamentar en l'exercici de competències i atribucions que permeti als directors i a les directores desenvolupar el projecte educatiu del centre. Sens dubte, això requereix una formació adequada a les funcions que se'ls assigna i l'Administració educativa ha de prestar el suport necessari per fer-la possible.

La direcció d'un centre autònom ha de ser la impulsora del marc normatiu que dóna consistència i orientació a l'acció educativa. La principal funció de la direcció és, per tant, la de fer possible que el projecte educatiu sigui el document constitucional que dóna a cada centre el seu caràcter i el seu perfil propi. No es tracta, evidentment, d'imaginar el director o la directora com el legislador que descendeix de la muntanya per revelar a la comunitat educativa quin és el camí a seguir. La funció de la direcció és, més aviat, la de saber entendre el potencial que hi ha en la comunitat escolar i ajudar a donar-li forma, per maximitzar d'aquesta manera els elements actius d'aquest potencial i corregir les possibles deficiències.

La direcció dóna forma al projecte educatiu mitjançant un projecte de direcció que és seleccionat per una comissió formada per membres de la comunitat educativa i de l'Administració, segons les pautes que estableix la legislació vigent. Es pot considerar aquest projecte de direcció des de dues perspectives diferents i igualment vàlides. Pot ser una concreció del projecte educatiu, respecte del qual fa una proposta de millora del centre, la quantifica i la temporalitza amb els indicadors corresponents i les actuacions que hi són previstes. El projecte pot ser igualment un projecte innovador, que formuli els elements nuclears que orientin l'elaboració d'un nou projecte educatiu, que acabarà sent una realitat si és assumit per la comunitat escolar i aprovat pel Consell escolar.

En qualsevol dels dos casos esmentats, la principal funció de la direcció és liderar i coordinar les bones pràctiques del centre escolar i elevar-les a rang de normativa interna, recollint-les en el document de caràcter fundacional que ha de ser el projecte educatiu. La direcció, pel seu rol de facilitadora de les sinèrgies que permeten sumar els esforços i desenvolupar competències professionals que ja operen en la vida del centre, ha de fomentar el lideratge distribuït³⁷. D'aquesta manera, el director passa a ser un agent del canvi que aprofita les competències dels membres de la comunitat educativa orientant-les cap a una missió compartida. La definició d'aquesta missió s'expressa, en primer lloc, a través dels objectius del projecte educatiu i, en segon lloc, en el projecte de direcció.

El model de direcció que aquí es proposa implica un fort impuls del lideratge múltiple del professorat. Es tracta de facilitar des de la direcció tots aquells processos que permeten que els professors n'aprenuin mútuament i dels diversos projectes posats en pràctica. Això suposa trencar amb l'aïllament i l'individualisme de les pràctiques docents, possibilita, a més a més, que la comunitat es mogui entorn d'un projecte compartit i assumit per tothom, i crea una comunitat que gestiona el coneixement i fomenta el creixement personal i professional. L'estructura organitzativa del centre, la seva ordenació al voltant de l'equip directiu i dels òrgans de coordinació i participació, és l'expressió d'aquest model.

El lideratge distribuït no correspon tan sols a una persona, ni tan sols a un equip de direcció. Més aviat, correspon a la comunitat escolar en el seu conjunt i és assumit per diferents persones segons les seves competències i segons les tasques i projectes que s'han de desenvolupar. En

³⁷ Sobre aquesta qüestió, veieu, per exemple, F. J. Murillo, "Una Direcció Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, 4(4e), pp. 11-24.

aquest tipus d'organització, la principal tasca del director consisteix a desenvolupar la capacitat de lideratge dels altres, tot estimulant-ne el talent i la motivació.

Tanta importància té la distribució horitzontal de les responsabilitats del lideratge com l'enfortiment de la funció directiva. El model de l'autonomia escolar que proposa la Llei d'Educació requereix reforçar la titularitat pública dels centres públics i, això passa, per orientar-se decididament cap a la professionalització de les seves direccions.

Avui més que mai, davant la complexitat i diversitat de reptes que han d'abordar escoles i instituts, hem d'apostar per la seva autonomia plena en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió. I això no es pot aconseguir sense equips directius professionals, amb autoritat i instruments suficients per poder dur a terme la seva funció de manera eficaç. Sense equips directius sòlids, que representin la titularitat pública del servei, és a dir, l'interès de la comunitat educativa en el seu conjunt, i no només d'un sector, es desdibuixen en l'horitzó els objectius de qualitat que requereixen les nostres escoles i instituts.

Els directius escolars, com a màxims responsables de l'aplicació del projecte educatiu d'un centre, han de participar en l'avaluació de la funció docent. Però qui participa en avaluacions que tenen efectes laborals i assumeix funcions de direcció de personal, no pot ser un col·lega més, elegit pel claustre de professors. Ha de ser seleccionat i renovat en la seva funció amb criteris de professionalitat. Això no vol dir, és clar, menystenir la necessària participació de la comunitat educativa en el bon govern de les institucions escolars. Però no s'han de confondre les coses. La participació no ha de portar al desgovern. Perquè en el desgovern, on no hi ha una atribució clara de responsabilitats, on el tot ho fem entre tots, acaba sent el ningú no fa res, la participació perd tot sentit. El baix nivell de participació en els processos d'elecció dels representants en el consell escolar, especialment del sector de mares i pares, pot constituir un indicador clar d'aquestes mancances.

7. El protagonisme del professorat

En centres amb personalitat pròpia, dotats d'un lideratge fort i distribuït, la funció docent s'ha d'enfocar d'una manera també renovada. Per començar, l'autonomia escolar atorga a cada professional un protagonisme que no permeten els models centralitzats. La diversitat de situacions a què ha de donar avui resposta l'educació, legítima la corresponent diversitat de solucions que els professionals de l'educació puguin trobar per resoldre els reptes que se'ls plantegen. No té gaire raó de ser considerar una determinada metodologia o un determinat enfocament didàctic superior als altres i concedir-li, en conseqüència, un aval administratiu. Reconèixer que els centres educatius són autònoms també vol dir admetre la plena validesa de totes les solucions que, tot respectant els principis bàsics establerts per la Llei d'Educació, puguin aportar els professionals que hi treballen.

Els canvis en l'educació no poden començar en una disposició legal; no poden venir donats des de dalt. Els veritables canvis en educació tenen el seu origen a les aules, el trajecte va de baix a dalt, des de la realitat de les aules als textos normatius. Qui governa ha de deixar de viure en la il·lusió que tota reforma comença i acaba promulgant una llei o un decret: així és molt fàcil, o així sembla, i per això s'han fet tants decrets i tantes lleis. Però és un error creure que l'educació pot ser modificada des dels butlletins o des dels diaris oficials.

La Llei d'Educació vol evitar el miratge que ha desorientat certes reformes educatives. Per això, com ja s'ha dit, no proposa un canvi, no diu com s'han de fer les coses. Més aviat permet que tinguin cobertura normativa els canvis que es donen ja, de fet, en la realitat i els canvis necessaris de futur, canvis ineludibles si volem avançar cap a la millora dels resultats i la cohesió social. En aquest sentit, la Llei reconeix que el protagonisme del nou rumb de l'educació correspon, i només pot correspondre, als professionals directament implicats en el fet educatiu.

Posar l'èmfasi en l'autonomia escolar com a eina per a la millora requereix repensar la vinculació dels professors amb els seus respectius centres de destinació i amb els seus projectes educatius. Pel que fa a l'escola de titularitat pública, aquesta relació es caracteritza, avui, per una significativa inestabilitat. No en el sentit que el professorat de l'escola pública estigui en situació de perdre el seu lloc de treball, és evident. Tanmateix, sí que és cert que les plantilles dels centres públics no són en absolut estables. Són freqüents els casos en què fins i tot un 50% del professorat d'un centre es trasllada a altres centres quan s'inicia un nou curs escolar. A ningú no se li escapa que, en aquestes condicions, tot el que es pugui dir sobre el caràcter constitutiu dels projectes educatius i sobre el lideratge distribuït queda, simplement, en una declaració de bones intencions irrealitzables. És difícil imaginar un projecte compartit per una comunitat escolar els membres de la qual estan, per dir-ho així, de passada, de manera que els és gairebé impossible identificar-se amb cap projecte compartit.

L'autonomia escolar és irrealitzable sense concebre des d'una nova visió, la forma amb què actualment es proveeixen els llocs de treball, és a dir, sense modificar el procediment pel qual un docent obté plaça en un centre. Actualment no regeix en això més criteri que l'escrupolós respecte de les prelacions que ordenen el professorat segons un únic patró de mesura, en el qual el decisiu és el rutinari pas del temps. I així, amb el constant anar i venir de professors que en resulta, és gairebé impossible la consolidació de cap projecte comú de treball.

Les direccions no participen en absolut en la selecció del professorat que arriba als centres. I el que és pitjor, és freqüent el cas de professors que, en contra de la seva voluntat i del criteri de la direcció, perden el seu lloc per les reglamentacions burocràtiques de la provisió. ¿És imaginable tal circumstància a qualsevol altre sector productiu sense que es plantegés una reforma tot seguit? Aquestes qüestions, si no tenen resposta, bloquejarien tot assaig de transformació de la nostra realitat educativa. L'Administració educativa, conscient d'aquesta necessitat, haurà d'emprendre les actuacions oportunes per fer possible la revisió del processos de provisió de llocs de treball en la funció pública docent.

8. Cap a una nova identitat professional

Encara que no hi hagi una opció metodològica i didàctica que, a priori, pugui ser considerada millor que una altra, la societat anomenada "del coneixement" requereix certa orientació particular de l'educació. Una cosa és la metodologia i la didàctica, i en aquest àmbit ha de deixar-se tant espai com sigui possible a la creativitat dels professionals de les aules, a la seva capacitat per trobar les millors solucions per donar resposta a una realitat amb què mantenen una relació absolutament d'immediatesa. Una altra cosa, en canvi, és aquell tipus de formació que la societat requereix dels seus ciutadans i ciutadanes, i respecte a això l'administració educativa no pot ni ha d'inhibir-se.

La societat del coneixement és indissociable de la consideració de l'ensenyament i l'aprenentatge en termes de competències. Seria erroni confrontar ara l'ensenyament de continguts i coneixements,

entesos en el seu sentit més tradicional, amb l'ensenyament de competències bàsiques. De fet, l'enfocament competencial engloba el punt de vista centrat en els continguts i els coneixements, per la simple raó que el concepte de competències engloba el que tradicionalment s'anomenaven continguts i coneixements. Les competències són, en definitiva, coneixements, habilitats, valors i destreses mobilitzats per resoldre problemes reals de tot tipus.

Ara bé, l'enfocament competencial remou profundament la identitat professional del professorat i requereix alguns canvis importants entre els docents³⁸. L'autonomia escolar ha de facilitar que cada docent trobi el seu propi camí per assumir aquesta nova perspectiva de l'educació que la societat li requereix. L'autonomia ha de facilitar aquests camins individuals i, alhora, mostrar l'eficàcia d'explorar camins compartits amb altres docents, perquè justament una de les exigències de l'ensenyament de les competències consisteix a posar en qüestió la compartició estricta del saber. Quan el prioritari no és la lògica interna dels sabers, sinó la resolució de situacions problemàtiques, les fronteres entre els diferents àmbits del coneixement deixen de tenir una clara justificació.

Els professors que vulguin ensenyar competències als seus alumnes han d'acceptar el desordre, la incompletud, el caràcter fragmentari dels sabers que les competències mobilitzen. La lògica de la construcció del saber, la seva constitució en una arquitectura complexa i completa, que inclou un determinat àmbit de la realitat, deixa de tenir validesa en l'enfocament competencial. És el problema particular que s'afronta el que indica en cada situació quins coneixements i habilitats són significatius, sense que importi gaire si aquests elements pertanyen o no al mateix camp del saber o sense que sigui rellevant la seva vinculació sistemàtica a altres elements cognitius que no tenen relació amb la situació que es vol resoldre.

En l'enfocament competencial, és el problema real que es vol resoldre el que organitza el coneixement. I, així, una part del saber sistemàtic del *magister* perd el seu significat. Per això el professor que vol ensenyar competències ha de renunciar a la figura tradicional del *magister* i construir-se una altra identitat professional, per a la qual la figura de l'entrenador esportiu ofereix una millor descripció. Perquè la mestria de l'entrenador no consisteix a exposar el saber, com a discurs complet i lògicament travat, sinó a suggerir i fer que es treballin els vincles entre els sabers i les situacions concretes.

9. Competència i compromís del professorat

Cap de les reformes educatives empreses fins ara no ha abordat amb eficàcia la realitat del professorat, encara que som conscients que sense donar-li una adequada solució, qualsevol projecte de canvi es queda en paper moll. És evident que s'ha de començar per la formació inicial. Hom pot esperar que la recent reforma dels plans d'estudi universitaris, amb el seu sistema de graus i el mestratge de professorat de secundària, en permeti millores. De fet, el nou plantejament de les pràctiques dels estudiants universitaris en els centres docents, amb un enfocament més globalitzador possibilitarà una formació inicial als futurs mestres i professors de més qualitat. Tanmateix, hi ha més coses per remoure. És imprescindible modificar la legislació estatal que regula els mecanismes d'accés a la funció pública docent. És precís que sigui possible seleccionar els millors professionals, aquells que tinguin un bon nivell acadèmic i siguin, alhora, competents en la docència amb els alumnes i en la gestió de l'aula.

³⁸ Ph. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, 1999, ESF.

De tota manera, per important que sigui el procediment d'accés a la funció docent, encara ho és més el disseny d'una veritable carrera professional. Fins ara la carrera professional, l'anomenat "sistema d'estadis", estava centrada en el recompte del mèrits vinculats a l'antiguitat o al nombre d'hores de formació, innovació, etc, sense considerar res més que la quantificació del mèrit i no pas la seva qualificació. Cal fer possible una carrera professional que miri, no el pas natural del temps, sinó la realitat de les aules, la competència i el compromís dels docents amb el seu treball quotidià. Això implica donar un nou sentit a l'avaluació, que ha d'estar referida, prioritàriament, als resultats i no tant als processos, com fins ara ha estat habitual.

10. L'avaluació com a factor de canvi

Des d'ara, en el marc de la Llei d'Educació, l'Administració educativa ja no haurà d'actuar com a reguladora del dia a dia mitjançant normes prolixes i detallades. Això, tanmateix, no vol dir que pugui desentendre's de les seves obligacions. Al contrari, li correspon també un paper important en el govern del canvi.

Les competències de l'Administració es situen en el principi de la nova etapa que obre la Llei d'Educació, atès que li correspon establir el marc general de l'autonomia escolar. Però, sobretot, el paper de l'Administració es desplaça cap a un altre espai: li correspon avaluar els resultats als quals pugui conduir l'exercici de l'autonomia, i així garantir, mitjançant mecanismes de compensació, que no es produeixin diferències substantives entre els centres si es prenen en consideració, no els processos que poden ser tan diversos com es pugui imaginar, sinó els rendiments escolars.

L'avaluació ha d'estar centrada en el centre educatiu, ja que aquest és la unitat fonamental del funcionament del sistema. L'avaluació, a més a més, ha de ser proporcionada als objectius que cada centre s'hagi fixat, sense que això impliqui renunciar a certs estàndards comuns, exigibles a tots els centres. És clau veure que l'avaluació ha d'encaixar, tot evitant que es produeixin dissonàncies, aquests dos elements, els peculiars de cada centre i els comuns a tots els centres.

Sembla raonable que escoles i instituts retin comptes d'acord amb les decisions de millora que s'hagin proposat. Sembla també raonable pensar que el que en uns centres és realment una millora, per exemple, la reducció de l'absentisme escolar dels alumnes, en d'altres, de fet, no ho és, mentre que el que en aquests es pot presentar com una millora potser no tindria massa sentit en els primers. Cada centre hauria de poder, per tant, marcar-se certs indicadors de millora propis, certs patrons de mesura, i recollir-los tant en el seu projecte educatiu, que donaria l'orientació general de l'evolució desitjable d'un centre, com en els projectes de direcció, en els quals aquesta orientació general tindria la seva concreció en indicadors quantificats i desplegats en una seqüència temporal. Per exemple, un centre podria decidir que la reducció de l'absentisme dels alumnes és un element clau i consignaria aquest objectiu en el seu projecte educatiu. El projecte de direcció establiria per un període de quatre anys quina seria l'evolució desitjable i possible en la reducció de l'absentisme, les mesures organitzatives que caldria considerar, els responsables i les estratègies.

Hi ha d'haver també patrons de mesura, i, en particular, aquells referits al rendiment dels alumnes, vàlids per a tots els centres. Aquests patrons han de ser aplicats externament, en forma d'avaluacions censals i cíclics, com la que van realitzar els alumnes de sisè d'educació primària el curs escolar 2008-2009. Aquest tipus de proves, referides a les competències bàsiques que han d'haver assolit

els alumnes al final d'una etapa educativa, estan destinades a ser un element de cohesió del sistema: determinen quins són els mínims que el conjunt social espera de les institucions escolars i d'aquesta manera esdevenen una orientació genèrica sobre les fites cap a les quals es voldria que evolucionés l'educació. L'avaluació així entesa no és, òbviament, un simple element de diagnòstic. És, sobretot, un factor de canvi i de correcció de les diferències, susceptibles de generar inequitat, a què pogués conduir l'autonomia escolar.

Ara bé, perquè l'avaluació, tal com s'ha descrit, sigui efectiva, ha de tenir conseqüències. És a dir, els resultats de l'avaluació d'un centre han de ser determinants per corregir, si és precís, la seva organització funcional o el seu plantejament curricular.

Els resultats de les avaluacions han de ser també un factor d'importància en l'avaluació de les direccions: la seva continuïtat s'ha de condicionar a la seva capacitat per assolir els objectius que elles mateixes s'hagin fixat. És evident la importància d'incentivar les direccions, tot facilitant la seva continuïtat i adequant les seves retribucions a la responsabilitat que assumeixen. Ara bé, si l'assumpció de responsabilitats justifica sobrerament aquesta manera d'enfortir les direccions, és igualment clau que les direccions retin comptes, i la manera més clara per fer-ho és per mitjà dels processos d'avaluació dels centres.

Finalment, els resultats de l'avaluació dels centres han d'incidir també en la carrera professional dels docents que hi treballen i, per començar, han de ser tinguts en compte en la consolidació dels graus que estableix la Llei d'Educació. Aquesta és la fórmula per traduir la competència i el compromís a les aules en termes contrastables i objectius. És també la fórmula per arrencar tots els esforços que es fan als centres escolars cap a un mateix objectiu: la millora dels resultats dels alumnes i la cohesió social.