polítiques

85

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016

L'autonomia de centre en els horitzons de millora educativa

Isaac Gonzàlez
(autor)

Bernat Albaigés i Francesc Pedró
(directors)

8 L'autonomia de centre en els horitzons de millora educativa

Isaac Gonzàlez

[a Bernat Albaigés i Francesc Pedró, dirs., *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*, pàgines 477-558]

La millora de l'educació és la principal preocupació de tots els actors del camp educatiu català, però de concepcions sobre com millorar-la n'hi ha de tots colors. Dedico el primer apartat del capítol a sintetitzar-les. Les agrupo en tres *horitzons de millora*. Cada horitzó és un conglomerat heterogeni d'idees i conceptes amb un rerefons comú. Són identificables en els discursos i les propostes de l'Administració, dels partits polítics, dels sindicats de professors, de les associacions de pares i mares, de la patronal del sector privat, dels acadèmics i de les institucions del camp educatiu català. Els tres horitzons de millora dibuixen una figura que anomeno *triangle de la millora educativa*.

A partir d'aquest mapa bàsic de conceptes, en la segona part del capítol situo les principals reivindicacions i les preferències ideològiques dels actors educatius, tot passant-les pel tamís dels seus interessos implícits i explícits, que acaben determinant les prioritats i les elisions de les seves agendes. Davant d'això, miro de respondre la pregunta sobre si els horitzons de millora empenyen positivament les polítiques educatives, o si, per contra, corren el risc de transformar-se en retòriques de legitimació d'interessos corporatius. Ho abordo a la segona part del capítol, mitjançant l'anàlisi de què comporta que l'autonomia educativa esdevingui el desllorigador preeminent pels anhels contradictoris de millora dels actors educatius. Per fer-ho, em serveixo del concepte de *pulsió*.

Els horitzons de millora educativa

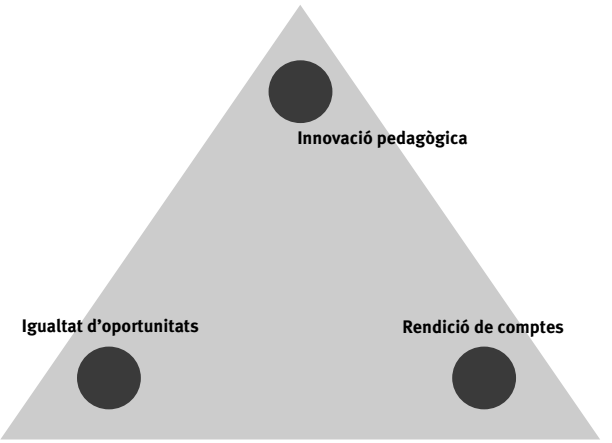
Hi ha un consens general al voltant dels dos objectius principals que han de guiar l'educació: és irrenunciable que sigui de qualitat, i, alhora, ha de representar un benefici per a tothom qui la rep.[1] Aquesta segon principi s'articula a partir d'un concepte que darrerament ha fet fortuna: l'equitat. A través de l'equitat s'apel·la a la funció compensadora i redistributiva de l'educació, que ha de fer que aquells que parteixen de situacions desafavorides tinguin oportunitats que altrament els serien vedades. Més enllà d'això, és un principi subjecte a concrecions de diversa índole.

Encara és més obert el principi genèric de la qualitat. En reivindicar-la, es pot estar posant l'accent en l'excel·lència, tot defensant la necessitat de no abandonar objectius ambiciosos ni deixar de donar suport a aquells alumnes amb més talent. També es pot estar exigint que la qualitat de l'educació es tradueixi en un resultats tangibles i exigibles, que mostrin el nivell de millora que es va assolint. Però, per contra, pot significar demanar que el sistema no es fixi tant en els resultats i ho faci més en els procediments pedagògics i didàctics: que millori la qualitat en *la forma* d'educar. Per fer-ho, s'ha de ser receptiu als processos d'innovació. De tot plegat se'n pot concloure que hi ha dues dimensions prevalents en el clam en favor de la qualitat. D'una banda, hi ha qui, sobretot, para atenció en els resultats del sistema educatiu, és a dir, en els *outputs*. De l'altra, trobem aquells que focalitzen l'interès en el procediment educatiu, en la forma d'educar.

1. El primer i el quart paràgraf del preàmbul de la LEC exemplifiquen la rellevància atorgada a aquests dos principis marc: «La societat catalana aspira a proporcionar la millor educació a les noves generacions i, més enllà, a continuar donant oportunitats educatives a tothom durant tota la seva vida. Aquesta aspiració es correspon amb la voluntat col·lectiva de fer de Catalunya un país pròsper, benestant i cohesionat, on tothom que hi viu pugui portar a terme lliurement el seu projecte vital. [...] L'educació és, doncs, la porta obligada a la realització personal i al progrés col·lectiu; és la palanca que fa possible la superació dels condicionants personals, socials, econòmics i culturals en origen; és la clau de les oportunitats per a superar les desigualtats i per a descobrir i aprofitar tots els talents de la societat» (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, LEC, p. 21).

Atenent a això, proposo analitzar les propostes de millora educativa a partir de la figura del *triangle de la millora educativa*, que pren cos en tres horitzons de millora. El primer l'anomeno el de la innovació pedagògica, i es focalitza en la necessitat d'atendre els procediments pedagògics i didàctics que fan del pas per l'educació una experiència reeixida. El segon, el de la rendició de comptes, atén a la voluntat que el sistema educatiu sigui guiat per evidències sobre si s'obtenen bons resultats. Finalment, el tercer és el de la igualtat d'oportunitats, que gira a l'entorn de la promesa que l'educació iguali les oportunitats de vida futura de les persones, sigui quina sigui la seva adscripció social.

Gràfic 1.
El triangle de la millora educativa



L'horitzó de la innovació pedagògica

La necessitat d'aprofundir en la innovació pedagògica forma part de la tradició pedagògica de l'escola catalana, reflectida ja al tombant del segle XX en propostes com l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, o en diferents iniciatives escolars de la Segona República. Més endavant,

pedagogs com Marta Mata o l'associació Escola de Mestres Rosa Sensat van recuperar aquesta tradició. L'escola catalana, en general, i l'escola pública, en particular (especialment des de la integració de les escoles CEPEPC), han mantingut part d'aquest impuls.

A aquesta sensibilitat se n'hi ha contraposat una altra que observa amb desconfiança les bondats d'aquest gir paidocèntric que posa els interessos i les inclinacions de l'infant en el centre del relat pedagògic. Referents de pes en l'opinió pública catalana, com ara Salvador Cardús (2000, p. 45-46) o Gregorio Luri, han personificat aquest distanciament crític.[2] En l'imaginari col·lectiu, s'ha tendit a percebre l'escola concertada (i especialment l'escola confessional) com un bastió pedagògic que ha resistit els envits de la pedagogia activa[3] i que s'ha mantingut més ferma en els valors pedagògics tradicionals: la cerca de l'excel·lència, el respecte a l'autoritat o la correcta jerarquització de les virtuts cíviques i del coneixement. Però, més enllà del paper que la xarxa pública i la concertada han ocupat en l'imaginari pedagògic, el país s'ha debatut entre els favorables al gir de la pedagogia activa i els que sospiten que duu associada la devaluació de l'acció educativa.

Més enllà d'aquesta controvèrsia, durant les darreres dècades s'ha consolidat un corrent generalitzat d'innovació pedagògica a redós de la generalització progressiva de l'educació per competències. Actualment, l'educació primària s'orienta a l'adquisició de competències

2. En l'àmit polític, s'expressa en el discurs d'inici de mandat a la Comissió d'Ensenyament i Universitat de la llavors consellera, Irene Rigau: «Les bones intencions, les bones propostes i els encerts que segur que hi ha hagut, segur que han ajudat, però també som conscients que els resultats obtinguts potser no han estat els esperats. [...] Hem de reflexionar sobre una crítica intel·ligent com la que sorgeix de Jaap Dronkers, reconegut socialdemòcrata, que posa en dubte la conveniència de seguir afavorint el mètodes didàctics suaus, basats en els principis estrictes de la comprensivitat» (*Diari de sessions*: DSPC-C 031/09 del 17/02/2011. Sessió informativa per informar sobre els objectius i les actuacions que ha d'impulsar el seu departament. Compareixença de la Consellera) (min. 14.19 a 14.55).

3. En podem veure alguns exemples a Alegre, Benito, Chela i González (2010, p. 116-117).

bàsiques, i en la resta d'etapes educatives les competències també ocupen un paper central. Val a dir que les resistències envers aquest nou paradigma educatiu són majors en les etapes educatives postobligatòries i, sobretot, a la universitat, però fins i tot allí les competències van esdevenint, progressivament, un element menys retòric i més substantiu.

D'altra banda, darrerament han guanyat presència moviments pedagògics més agosarats, que se situen com a punta de llança de la innovació educativa. En primer lloc, hi ha un seguit de projectes educatius que recuperen plantejaments ideològics molt ambiciosos, que no es limiten a proposar la transformació didàctica de les maneres de fer: l'escola pot esdevenir una eina revolucionària de transformació de l'ésser humà, que l'alliberi del constrenyiment normatiu inhibidor de les pedagogies tradicionals.[4] Tant en l'àmbit de l'educació privada no concertada com a l'escola pública han aparegut escoles afins a aquests postulats. El *moviment de l'educació viva* n'agrupa una bona part. Des d'un punt de vista pedagògic, les podríem definir com una versió accentuada dels predicaments de la pedagogia activa. S'implementen models pedagògics on la curiositat i la iniciativa de cada nen marquen els ritmes, els moments i les prioritats d'aprenentatge, tot eliminant rigideses curriculars, espacials, organitzatives i fins i tot enunciatives (per exemple, en la manera de definir i anomenar el rol del mestre).

La justificació teòrica d'aquest moviment recorda molt la tesi central d'Ivan Illich (1971): bàsicament, el mal del sistema escolar és que mer-

4. Aquest relat educatiu té una clara afinitat amb la creixent centralitat que pren a les societats occidentals la cosmovisió *New Age*. Seguint els plantejaments de Charles Taylor (1996), anomeno cosmovisió New Age aquella sensibilitat ontològica arrelada en el gir cultural que condueix a la consolidació de l'individualisme expressiu. Cerca la font de sentit moral i ontològic de l'existència en l'interior de l'individu (i no fora, com en la vivència religiosa tradicional); sorgeix d'autenticitat inalienable no supeditada a condicionaments socials.

cantilitza els sabers tot convertint-los en quelcom objectivat, en un *valor de canvi*. Els infants estudien, primer, per obtenir bones notes, i, després, per aconseguir acreditacions que els posicionin en el mercat laboral. No ho fan, per tant, pel valor intrínsec de saber, ni tampoc pel plaer que proporciona descobrir coses noves, com passa quan només els empeny la pròpia curiositat. Davant d'aquest estat de coses, es defensa que una concepció alternativa de l'educació pot fer persones millors, moralment no condicionades pel que es concep com la dinàmica alienadora pròpia de la modernitat.[5]

En paral·lel, també hem viscut la consolidació de projectes innovadors que ajusten un seguit de dinàmiques pedagògiques i organitzatives als principis genèrics de l'educació en competències, per tal que l'organització curricular, docent i les pràctiques didàctiques hi siguin més harmònics. Podríem trobar-ne dins de l'escola pública, però des de fa uns quants anys és l'escola privada la que ha engegat i publicitat els projectes més espectaculars, que s'han posicionat com a paradigmàtics d'una nova manera de fer en educació. La centralitat de l'*educació per projectes* i l'agrupació en aules en grups de 60 alumnes assistits per un equip coordinat de professors són els elements més representatius d'aquesta transformació. Això fa que, en l'imaginari col·lectiu, s'hagi iniciat un canvi significatiu: de situar les escoles concertades com a paradigmàti-

5. La següent afirmació de Jordi Mateu, coordinador del Centre de Recerca i Assessorament d'Educació Viva, palesa aquesta connexió: «*Por lo tanto el niño empieza a entender que las acciones del ser humano no parten tanto de una fuerza interna, de una conexión con la naturaleza, de una percepción, de una sensibilidad por la vida, sino que están motivadas por algo exterior: "estudio para pasar el examen". No leo para aprender, no me intereso por los animales porque me gustan, no, no. Es que ahora no me tocan los animales, ahora me toca otro tema. Yo estudio para pasar el examen. De esta manera, si te fijas, a medida que van creciendo los niños van perdiendo su curiosidad y sus ganas de aprender*. [...] *Porque cada vez se va desconectando más de sus propias necesidades y empieza a actuar en función del premio o del castigo, que es exactamente lo que el mundo empresarial quiere que hagamos: que actuemos en función del salario*» (*La educación prohibida. Archivos abiertos*, min. 12.10 a 13.31).

ques d'unes formes de fer tradicionals, a que esdevinguin les escoles punta de llança de la innovació.

En síntesi, podríem considerar que hi ha quatre dinàmiques d'innovació pedagògica. En primer lloc, romanen actives escoles que implementen, amb intensitat desigual, els postulats dels moviments de renovació pedagògica. En segon lloc, el moviment d'educació viva extrema les pràctiques pedagògiques i apel·la a un impuls transformador de la societat que parteix del respecte a la singularitat inalienable de cada nen. En tercer lloc, l'educació per competències impulsada des de l'Administració fa transversal i generalitzada la innovació, però ho fa des d'una versió pragmàtica d'implementació lenta, progressiva i desigual. Finalment, el gir que podríem anomenar com *l'educació per competències innovadora* fa una apropiació sobretot instrumental de la innovació.

Per tant, en el vèrtex de la innovació pedagògica, s'hi troben projectes que parteixen de sensibilitats ideològiques divergents. Hi ha escoles que volen transformar l'escola per fer dels infants éssers humans lliures i plens i, de retruc, aconseguir la renovació moral de la societat. D'altres, en canvi, volen aconseguir que els procediments pedagògics afavoreixin assoliments cognitius significatius, que facin el pas per l'escola més engrescador, però que també s'ajustin millor als requeriments morals i professionals del segle XXI. Com deia, però, totes tenen una cosa en comú: l'impuls que ha de millorar l'escola és eminentment pedagògic. Potser la iniciativa educativa que millor recull aquesta confluència és el projecte *Escola Nova 21*,[6] que ha sumat a gairebé 500 escoles interessades a adherir-s'hi.

6. Es tracta d'un projecte promogut inicialment pel centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya i Educaixa, que té com a objectiu acompanyar les escoles catalanes que ho vulguin en un procés de transformació pedagògica per potenciar l'aprenentatge significatiu i orientat a l'adquisició de competències.

L'horitzó de la rendició de comptes

El segon horitzó de millora agrupa les veus que consideren que cal aconseguir una millora tangible dels resultats del sistema educatiu per aproximar-nos més a l'excel·lència educativa. Es tracta d'establir un sistema d'*accountability* (de rendició de comptes) que faci possible, d'una banda, avaluar la qualitat del sistema mitjançant la implementació d'eines que el radiografiïn amb el màxim d'objectivitat possible; i, de l'altra, articular un sistema d'estímuls que alineïn els diferents estaments educatius (els centres, els equips directius, el professorat, les famílies i els alumnes) amb aquest objectiu.[7] És un clam que es concreta en plantejaments ben diferents. N'esbosso les tres postures principals (dues de favorables a la rendició de comptes; una de radicalment oposada).

La primera de les posicions, que defensa que el sistema ha de regir-se en un règim de quasi mercat, s'emmiralla en els postulats de Milton Friedman (1992). És una aposta que es fonamenta en quatre principis. El primer és que cal gestionar l'oferta educativa a través de les demandes expressades per les famílies, per permetre un joc competitiu entre oferta i demanda. El segon consisteix a fer més gerencial la direcció dels centres per millorar-ne la gestió. El tercer es basa a introduir estímuls i sancions econòmiques dins l'àmbit de la funció pública, sospitosa habitual d'ineficiència en l'ús dels recursos. El quart apel·la a introduir cribratges competitius i itineraris diferenciats precoços en la trajectòria

7. El següent extracte del preàmbul de la LOMCE mostra la confiança que es deposita en la rendició de comptes com a eina destacada per a la millora del sistema educatiu espanyol: *«Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con [...] el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo» (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, p. 5).*

acadèmica dels alumnes, per tal que, aplicant una lògica pròpia de l'àmbit dels recursos humans, s'ajustin eficientment els talents reals a les necessitats que expressa el mercat laboral. Tots aquests principis són identificables en el preàmbul de la LOMCE.[8]

Davant d'això, la segona accepció de la rendició de comptes malda per esdevenir-ne una articulació alternativa. Es reconeix que el sistema necessita un corpus d'evidències que orientin les polítiques públiques, i també uns estímuls que n'acompanyin les implementacions. Amb tot, per fer això no cal emmirallar-se sistemàticament en la gestió i la provisió privada de serveis. De fet, es pot arribar a considerar que un bon sistema de rendició de comptes pot neutralitzar els equívocs subjacents a acceptar que el mercat és un bon sistema per arbitrar què funciona i què no en educació. La rendició de comptes es podria considerar, fins i tot, com un contrafoc als processos de mercantilització de l'educació. Ara bé, sense dades objectives és impossible saber quins elements del sistema educatiu no acaben de funcionar. Per tant, es necessiten dades que permetin avaluar-lo, i s'ha de vetllar perquè siguin emprades amb rigor.[9] Aquests posicionaments solen posar més l'accent en la rellevància d'articular mecanismes sòlids d'avaluació que no pas a generar dinàmiques competitives a través d'implementar estímuls i sancions. Des d'aquest punt de vista, els resultats obtinguts en les diferents proves d'avaluació han de servir com a eina perquè l'Administració pugui gestionar les polítiques de millora més adients, però no per fomentar dinàmiques selectives (precoces) entre l'alumnat, ni tampoc la competència entre escoles i

8. Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (p. 3 a 7).

9. Com defensa l'analista de l'Institut Català de Polítiques Públiques (IVALUA) Miquel Àngel Alegre, en una recent entrevista: «Jo estic clarament de la banda dels indicadors. Però d'indicadors que no sorgeixin del no-res, sinó que capturin realitats complexes i significatives per als alumnes fins allà on sigui possible, sabent que d'una realitat sempre te'n quedaran coses fora. Però si volem veure que allò que fem genera canvis, i educar va d'això, de generar canvis, progressos, hem de mesurar què fem» (*Diari de l'educació*, 19/10/2016).

entre famílies elaborant i fent públics rànquings amb els resultats obtinguts pels centres.[10]

Finalment, la tercera posició l'encapçalen sensibilitats properes a l'aproximació foucaultiana de Stephen Ball, molt reticents a l'aplicació de lògiques d'*accountability* dins del sistema (1994). Des d'aquest punt de vista, tot dispositiu de mesura i estímul acaba estant al servei de la reproducció social i legitimant-la, malgrat l'aparença de solidesa científica i neutralitat ideològica. Els règims de quasi mercat en són la manifestació més evident, però tota *rendició de comptes* acaba instrumentalitzada en favor dels grups dominants. A un altre nivell epistemològic, es considera que la rendició de comptes és l'exemple paradigmàtic del procés de *racionalització instrumental* que pateix el sistema educatiu, que fa que l'educació deixi de tenir sentit per ella mateixa i es converteixi en un dispositiu de producció d'externalitats mesurables, codificables, comparables i intercanviables. Reprenent la terminologia marxista emprada abans, és una altra dimensió de la conversió del *valor d'ús* de l'educació en un *valor de canvi*, que se suma així a la que ja es denunciava des d'una determinada sensibilitat pedagògica. La rendició de comptes esdevé, per tant, el darrer gir alienador sobre el sistema educatiu, i fa que l'educació no es pugui aïllar de les conseqüències que el

10. Sembla que aquest és el posicionament que defensa l'anterior consellera d'Ensenyament, Meritxell Ruiz: «Un altre indicador a analitzar molt vinculat a la qualitat del sistema és el nivell competencial dels nostres alumnes. Vostès saben bé que a Catalunya fa set anys que es realitzen les proves de competències bàsiques a 6è de primària [...]. I des de fa quatre anys es fan les de quart de secundària. Aquestes proves, a Catalunya, serveixen per donar informació a les famílies sobre les competències desenvolupades i assolides pels seus fills, donen una informació al centre per a la seva millora, orienten els processos d'aprenentatge perquè siguin realment competencials, i orienten el conjunt del sistema per confeccionar les seves polítiques educatives. Aquesta és la orientació que des del primer moment tots els governs de la Generalitat han donat a les proves, a diferència de la proposta de la LOMCE. Les proves no han de servir per fer rànquings ni per apartar del sistema l'alumnat amb més dificultat per apartar-lo cap a altres itineraris, ni res d'això» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11 del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Compareixença de la consellera) (min. 15.07 a 16.12).

procés de racionalització genera en la societat moderna i que ja va descriure Weber fa cent anys: crea un món d'«especialistes sense esperit, sibarites sense cor; són un zero a l'esquerra i s'imaginen haver arribat a un cim que la humanitat encara no havia assolit mai» (1984: 265). En comptes de ser-ne el contrafoc, s'hi acomoda fins a esdevenir-ne un pal de paller.

Veiem com aquesta sospita pren cos en un exemple concret. El Govern català ha apostat decididament per l'ús de proves diagnòstiques, seguint l'impuls endegat per l'OCDE amb l'ús d'eines com les proves PISA. Es defensa que permeten organitzar les pràctiques didàctiques de manera innovadora, però orientant-les a obtenir uns resultats tangibles en el «saber fer» (les competències). Això hauria de permetre incorporar pràctiques docents menys escolàstiques, però assegurant que els centres i el cos docent no es puguin desentendre dels resultats acadèmics. Davant d'això, les veus més refractàries consideren que la pròpia existència d'aquestes proves esdevé, paradoxalment, un escull insalvable a l'aprenentatge per competències que es vol impulsar. Fan que els professors orientin tota la dinàmica docent a superar-les (per exemple, assajant-les a classe una vegada i una altra) i, per tant, el que hauria de ser un indicador de la qualitat educativa (les proves diagnòstiques) acaba esdevenint un objectiu educatiu en si mateix. La pressió avaluadora coarta les pràctiques innovadores perquè la seva relació causal amb els resultats és massa indirecta.

El vincle entre la rendició de comptes i la innovació pedagògica

L'exemple anterior ressona en la principal controvèrsia que desencadena l'encaix entre la innovació pedagògica i la rendició de comptes, que és aquella on topen les seves accepcions epistemològicament més irreconciliables: la dels que aposten per una transformació pedagògica més trencadora, i la dels que defensen la rendició de comptes des d'una sensibilitat més pragmàtica (més atenta al rendiment acadèmic, o més pro-

cliu a acceptar un règim de quasi mercat). Per als primers, qualsevol element que impliqui la conversió dels sabers en un *valor de canvi* degrada el vincle educatiu. Per als segons, en canvi, els *outputs* del sistema educatiu prevalen sobre qualsevol altra consideració: són els productes del sistema educatiu, els resultats, els que en determinen la qualitat i el validen. Parteixen de cosmovisions contraposades. La primera es basa en una concepció romàntica del món i orienta la seva acció educativa a la voluntat de preservar allò d'autèntic i inalienable que hi ha en cada ésser humà. La segona té una concepció atomista de la societat, percebuda com un agregat d'individus autònoms que millora quan els guia la racionalitat instrumental; tant l'organització com l'acció educativa s'ha d'emmotllar a aquesta evidència. Totes dues, però, tenen una cosa en comú: es tracta de cosmovisions individualistes, que conceben l'agregat social i institucional (i el cos burocràtic de l'estat modern, que n'és la seva principal cristal·lització) com la barrera principal a l'emancipació de l'individu i, de retruc, a la millora col·lectiva.

És aquesta coincidència la que permet trobar un desenllaç *de facto* al seu xoc d'imaginaris. Rau en el fet que l'organització del sistema educatiu es basi a seguir els anhels, plurals i sobirans, dels individus (això és, seguir les preferències de la demanda).[11] Si l'objectivació dels resultats i la rendició de comptes se substitueixen per seguir el camí traçat per la demanda agregada, és possible modelar un sistema educatiu plural. Així, la lògica de mercat, en què la demanda orienta la consolidació de l'oferta, permet que dos models escolars antagònics puguin conviure dins d'un mateix mapa escolar i, així, les escoles que rebutgen les avaluacions o les lògiques magistrocèntriques poden coexistir amb les que tenen orientacions molt competitives (algunes amb currículums molt tradicionals; d'altres, cada vegada més, amb pràctiques pedagògiques innovadores).

11. Ho exemplifica que fos la diputada María José García Cuevas, representant del Partit Popular de Catalunya, qui va presentar la proposta de resolució sobre la pluralitat del sistema educatiu, a proposta del moviment d'educació viva (DSPC-C 161/11 del 05/07/2016).

L'horitzó de la igualtat d'oportunitats

Finalment, el tercer horitzó de millora agrupa les veus que reclamen potenciar el paper de l'escola com a garant de la igualtat d'oportunitats. Si l'educació és una de les pedres angulars en la construcció del relat de les democràcies liberals, una raó troncal (potser la principal) és la rellevància que té per a aquest principi. El sistema educatiu té una missió d'igualació meritocràtica que ha de fer possible que les persones puguin arribar a ser allò que vulguin, independentment de l'estrat social del qual provinguin. Cap societat democràtica liberal no renuncia a la idea d'igualtat d'oportunitats, si més no, entesa en un sentit formal. Es considera il·legítim que algú pugui tenir vetades les possibilitats d'accedir a l'escola pel seu origen social. Així, els sistemes educatius garanteixen que durant una etapa de la vida l'escolarització sigui universal, i que en una part d'aquesta etapa també sigui comprensiva (amb un currículum compartit per tots els alumnes).

Davant d'això, les posicions en favor de la igualtat d'oportunitats *de facto* consideren que el criteri anterior és del tot insuficient. És necessari assegurar que, a la pràctica, el pas per l'escola redueixi la reproducció social de les desigualtats. En aquest sentit, s'hauria d'interpretar com la veritable igualtat d'oportunitats que tots els infants acabin l'etapa educativa obligatòria amb èxit, perquè això garantiria que l'infant arriba al moment en què és responsable de les decisions que l'autodeterminaran, com a ciutadà i com a treballador, amb les menors limitacions possibles. Caldria que, en arribar al final de la infantesa i de l'etapa obligatòria, els infants tinguin els coneixements i les acreditacions suficients per tenir la llibertat d'escollir l'itinerari formatiu que prefereixin.

D'altres exigeixen anar més enllà. La fita anterior assegura un nivell educatiu de mínims per a tothom (per exemple, l'obtenció del graduat escolar), però això pot ser que no redueixi la reproducció social de les desigualtats, perquè el nivell cognitiu i acreditatiu que obtenen els infants no és igual per a tothom (no obtenen les mateixes notes) i això

els condueix cap a itineraris formatius diferenciats. Alhora, no s'està considerant necessari anul·lar aquells mecanismes més subtils que asseguren la reproducció social intergeneracional. Per exemple, no es prioritza neutralitzar les dinàmiques escolars que reforcen els alumnes que ja parteixen amb avantatge (amb mecanismes com ara la *ideologia del do*, que ja denunciaven Bourdieu i Passeron, 1970, fa cinc dècades).[12] Tampoc no s'afavoreix prou el contagi d'expectatives acadèmiques, professionals i del capital cultural, quelcom que només es produeix si l'escola és un entorn d'alta barreja interclassista en comptes de ser un ecosistema endogàmic. No s'asseguren els mecanismes que fan que la transició cap a itineraris acadèmics postobligatoris sigui fàcil per a tothom, independentment del seus recursos econòmics (tots els estudiants ordinaris en situacions afavorides hi poden transitar, però, en el millor dels casos, només hi ha ajudes per als estudiants pobres extraordinaris).

Ara bé, s'aposti per la versió de mínims (que va més enllà d'una igualtat purament formal, i que tendeix a establir el llindar d'exigència a assegurar que tothom es graduï al final de l'etapa obligatòria) o per la versió més exigent, la igualtat d'oportunitats és una preocupació transversal dins del sistema educatiu català.[13]

12. De fet, entre els acadèmics preocupats per les desigualtats, el paper que pot tenir el sistema educatiu és motiu de controvèrsia. Bona part de la sociologia de l'educació més crítica ha palesat, seguint l'estela d'autors com Bourdieu, que el paper igualador de l'educació és un mite fals: la reproducció social és enorme, a pesar (o més aviat amb l'encobriment i legitimació) de l'escola, i no sembla que pugui ser d'altra manera en l'actual marc sociopolític. A això s'han contraposat evidències que mostren que hi ha sistemes educatius que afavoreixen més la igualtat d'oportunitats *de facto* que d'altres, perquè minimitzen la reproducció de les desigualtats (Thrupp, Lauder i Robinson, 2002). Per tant, les polítiques educatives poden fer el sistema educatiu més just, sense que calgui fer-ne una esmena a la totalitat.

13. El posicionament polític de l'anterior consellera Meritxell Ruiz sembla mantenir una certa ambivalència entre aquestes dues accepcions. Si més no, això sembla reflectir-se en la seva compareixença inaugural en la Comissió d'Ensenyament del Parlament. En l'inici de la intervenció defensa que «l'educació és l'instrument de creixement personal

Més enllà d'aquest gradient conceptual, hi ha dos tipus de polítiques focalitzades a potenciar la igualtat d'oportunitats. D'una banda, hi ha les polítiques d'equitat (o polítiques compensatòries). Són aquelles que s'orienten a fer una distribució desigual dels recursos educatius per compensar les desigualtats de partida dels infants. Així, aquells que parteixen d'una situació més desavantatjada reben més i/o millors recursos per compensar aquest handicap, de manera que es tendeixen a igualar les possibilitats de tenir un pas reeixit pel sistema escolar. De l'altra, altres polítiques no se centren en com es distribueixen els recursos entre les escoles (o dins de les escoles), sinó en com es distribueixen els infants. Es tracta de les intervencions orientades a minimitzar la segregació escolar entre les escoles i que, per tant, busquen que les escoles siguin el màxim de barrejades possible. Es vol que cada centre reprodueixi la diversitat social i ètnica de la societat, perquè es generi un entorn d'elevada heterogeneïtat intraescolar i homogeneïtat interescolar. Rere aquesta demanda hi ha l'evidència que la barreja social fa que els resultats dels alumnes estiguin menys condicionats per la seva procedència. Així s'aconsegueix que el pas per l'escola atenuï la reproducció intergeneracional (Caldas i Bankston, 1997).

Així, doncs, la concreció de les reivindicacions sobre la igualtat d'oportunitats combina unes concepcions de mínims o més ambicioses de la igualtat d'oportunitats, amb la preferència per les polítiques equitatives o de lluita contra la segregació. A més, cal tenir present que tant les actuacions equitatives com les antisegregadores poden tenir intensi-

i de progrés social més potent. [...] L'educació és, doncs, l'eina principal de progrés personal i col·lectiu, i garantia d'igualtat d'oportunitats, ja que fa possible la separació dels condicionants personals, socials, econòmics que cada alumne té» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11 del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Compareixença de la consellera) (min. 4.33 a 4.55). Més endavant, però, sembla concretar aquest desig en una mesura força més modesta: «Si volem un sistema més equitatiu i de qualitat, l'objectiu ha de ser reduir el percentatge d'alumnes que es troben en el nivell baix de competències, i fer possible així que puguin assolir, en un futur, un nivell formatiu per poder inserir-se amb èxit al mercat de treball» (min. 16.45 a 17.05).

tats diferents. Algunes poden afectar el conjunt del sistema educatiu des d'una concepció transversal del problema de la desigualtat, mentre que d'altres poden ser actuacions focalitzades, que busquen pal·liar les situacions de desigualtat més accentuades (que és allò que es problematitza).

El vincle entre igualtat d'oportunitats, innovació pedagògica i rendició de comptes

Des de la sensibilitat propera a la igualtat d'oportunitats, que atén sobretot als efectes del sistema educatiu sobre el conjunt dels alumnes, la innovació pedagògica pot despertar una certa desconfiança. Com més radical és la ruptura pedagògica que es busca, més fàcil és que les propostes es concentrin en el desenvolupament de pràctiques singulars i descontextualitzades, i es tem que s'implementin pedagogies més afins als hàbits i disposicions dels grups avantatjats. Si la innovació pedagògica implica fer les relacions jeràrquiques més subtils, les formes de coneixement més abstractes, o seguir la iniciativa dels infants més encuriosits (que solen ser els de famílies més afins a la cultura escolar), això pot fer que les escoles acabin reproduint les desigualtats més que no pas neutralitzant-les. Davant d'això, però, també hi ha qui defensa la hipòtesi contrària: unes formes pedagògiques més pràctiques i orientades a l'adquisició de coneixements significatius tenen un impacte especialment positiu en els fills de les famílies més desavantatjades, perquè allò que es fa a l'escola s'apropa més a les seves disposicions culturals.[14]

De confrontar la igualtat d'oportunitats amb la rendició de comptes en sorgeix la pregunta sobre si es poden estimular alhora ambdós horit-

14. Així ho defensa, per exemple, el sociòleg Xavier Martínez-Celorrio en un recent article de difusió, tot esmentant algunes evidències internacionals («Aprenentatge basat en projectes (ABP): efectes sobre la igualtat d'oportunitats». *Diari de l'Educació*, 11/10/2016).

zons de millora. Sembla fàcil fer casar la versió de la rendició de comptes que no s'emmiralla en el mercat amb el principi de la igualtat d'oportunitats, perquè en no apostar-ho tot a l'equiparació amb les formes d'autoregulació del mercat, es pot modelar la qualitat a partir dels criteris i objectius que l'Administració es marqui com a prioritaris. Per tant, és del tot plausible que entre els criteris per avaluar el sistema educatiu hi hagi l'assoliment d'objectius igualitaristes. En canvi, el cisma entre el principi de la igualtat d'oportunitats i l'articulació de règims de quasi mercat és profund, si bé els que aposten per aquest model consideren que la millora general del sistema educatiu també tindria l'efecte indirecte de beneficiar els sectors socials més desafavorits. Davant d'això, sembla raonable defensar que, fins i tot si s'accepta el supòsit liberal que la vida és com una partida de pòquer que depèn de com decidim jugar-la, l'educació ha d'exercir la funció del crupier i assegurar que el repartiment de cartes sigui mínimament just. Aquest criteri fonamental s'obvia si l'educació ja és un joc competitiu amb guanyadors i perdedors on, a més, ja se sap d'antuvi qui en seran majoritàriament els perdedors: els que provenen de famílies descapitalitzades.

L'autonomia educativa i les pulsions

El triangle de la millora educativa és el mapa conceptual que sorgeix inductivament dels horitzons i anhels de millora que expressen els actors, les institucions i els acadèmics que poblen el camp educatiu. Més enllà de contribuir a conformar aquest mapa, els actors s'hi posicionen i l'empenyen, tot generant un seguit de propostes, accions i reivindicacions concretes que el converteixen en un camp de forces contínuament tens. Ara bé, el que semblaria un escenari adobat a l'expressió de divergències irreconciliables, troba un punt de confluència en la defensa de l'autonomia educativa. L'autonomia esdevé el nord de la brúixola de tots els actors, sigui quin sigui l'horitzó de millora que pesa més en els seus relats educatius.

L'autonomia està vinculada a la innovació pedagògica en el desplegament de l'autonomia pedagògica; a la rendició de comptes en el desplegament de l'autonomia de gestió; i a la igualtat d'oportunitats, sobretot, en el desplegament de l'autonomia organitzativa. Més enllà dels posicionaments ideològics davant d'aquestes normatives, els actors educatius les incorporen i les ajusten als seus interessos. Es tracta d'unes apropiacions que tot sovint han precedit aquests desplegaments normatius i que fins i tot poden arribar a contradir (o, si més no, a tensar) allò que s'està defensant ideològicament.

Per abordar empíricament aquesta qüestió, he revisat les principals sessions parlamentàries de la Comissió d'Ensenyament de les darreres dues legislatures i diferents documents en què s'expressa el posicionament polític dels principals actors del camp educatiu (sindicats, patronal, associacions de pares), especialment en relació amb les controvèrsies vinculades al desplegament de l'autonomia de centre. També m'he servit del treball de camp en què vaig participar durant el mes de febrer del 2016, en el marc d'una recerca sobre imaginaris de futur i tria escolar.[15] Durant les jornades de portes obertes, vam visitar 50 escoles d'educació primària amb l'objectiu d'explorar-ne els discursos amb què presentaven la seva oferta educativa i com es vinculaven als perfils de les escoles i de les famílies que hi assistien.

Uso el concepte de *pulsió* per entendre aquelles apropiacions dels horitzons de millora que, en comptes de generar beneficis agregats, produeixen efectes més ambivalents. La pulsió fa que es prioritzin i empenyin determinats elements de les agendes educatives dels actors que no tenen efectes inequívocs de millora. Així, la pulsió carrega d'energia la reivindicació, però, alhora, corre el risc de desviar-ne l'objectiu respecte d'allò que el guia ideològicament, per alinear-la més aviat amb els interessos particulars dels actors. No en canvia l'efecte que sigui un

15. Línia de recerca integrada en el projecte competitiu *Futuros cotidianos: vidas urbanas en tiempos de austeridad y cambio* (CSO2013-48232-P).

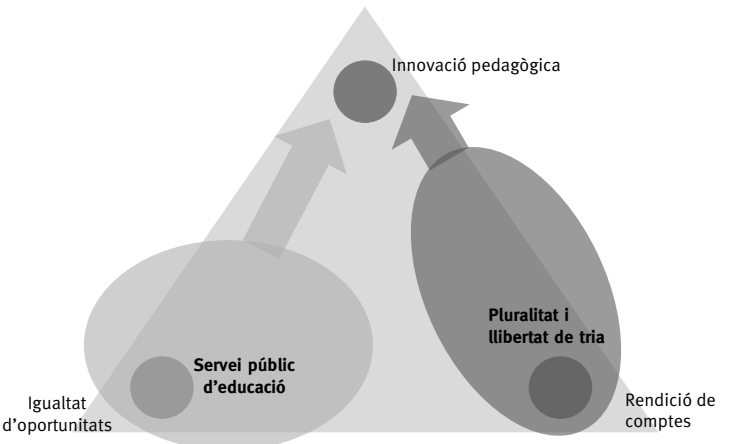
procés conscient i reflexionat: o no ho sigui quan la pulsió domina la reivindicació, els horitzons de millora esdevenen més un parapet retòric legitimador de l'acció dels actors que no pas una guia. En relació amb això, apunto tres pulsions que amenacen de desbordar els horitzons de millora que encarnen els tres vèrtexs. Són la pulsió identitària, vinculada a la innovació pedagògica; la pulsió mercantilitzadora, vinculada a la rendició de comptes, i la pulsió (des)igualadora, vinculada a la igualtat d'oportunitats.

Les principals posicions ideològiques dels actors del camp educatiu català

Abans d'entrar-hi, però, dedico un primer subapartat a definir els dos posicionaments ideològics principals dels actors del camp educatiu català, associats sobretot al paper que s'assigna al sector públic i privat en la provisió dels serveis educatius. Val a dir que, a mig camí d'aquestes dues posicions —internament heterogènies—, trobem plantejaments més ambigus, però em centraré a descriure aquest antagonisme principal del camp educatiu català. La primera posició enquadra aquells actors que prioritzen una concepció de l'educació com a servei públic, amb tot el que se'n deriva. La segona agrupa els actors que posen la pluralitat de l'oferta educativa i la llibertat de tria com els valors prioritaris que cal defensar. La rellevància política d'aquestes dues postures es reflecteix en la Llei catalana d'educació, que dota d'una importància pràcticament simètrica les preferències d'uns i altres.[16]

16. En l'article 2 del Títol Preliminar de la Llei d'educació s'enumeren els principis rectors que la inspiren, i aquests són el tercer, quart i cinquè principis que s'hi enumeren: «c) La universalitat i l'equitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius, basada en la corresponsabilitat de tots els centres sostinguts amb fons públics. d) El respecte de la llibertat d'ensenyament, la llibertat de creació de centres, la llibertat d'elecció entre centres públics o centres altres que els creats pels poders públics, la llibertat de càtedra del professorat i la llibertat de consciència dels alumnes. e) El pluralisme» (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d›educació (LEC), p. 31-32).

Gràfic 2.
Les posicions ideològiques i el triangle de la millora educativa



La LEC reconeix que l'educació finançada amb fons públics es constitueix en *servei públic d'educació,* i això significa que els provisors d'educació han d'assumir un compromís en favor de la igualtat de drets educatius de tots els infants (que inclou el principi de la igualtat d'oportunitats). Per als actors que volen que aquest principi sigui l'eix rector del sistema educatiu, això només és possible si el sector públic té un paper preferent —si no exclusiu— en la provisió d'aquests serveis. Es troben aquí els partits situats més a l'esquerra de l'espectre ideològic, la FaPaC i les principals organitzacions sindicals de professors i d'alumnes.[17] Per a alguns, caldria que la xarxa educativa només fos pública. L'expressió més decidida d'això la trobaríem en la *ILP Per un nou siste-*

17. No és el cas de la Federació d'Ensenyament de la Unió Sindical Obrera de Catalunya (FEUSOC), sindicat majoritari de l'educació concertada, que defensa fermament el model de doble titularitat de l'escola catalana que consolida la LEC. La defensa sindical dels interessos d'aquest sector de treballadors els alinea amb el principi del pluralisme educatiu. Això ens alerta que l'interès principal dels sindicats rau en la defensa dels drets i les condicions laborals dels treballadors del sector que representen. En el cas del sector públic, això s'ajusta discursivament a la defensa de l'educació com a servei públic, però no significa que ambdós principis hagin de ser plenament coincidents.

ma educatiu a Catalunya, presentada al Parlament el 18 maig de 2016, a què han donat suport, per regla general, els actors que s'integren al MUCE (Marc Unitari de la Comunitat Educativa). Per d'altres, seria suficient que els agents de la xarxa educativa assumissin que són proveïdors d'un servei públic,[18] amb tot el que comporta: gratuïtat del servei, incorporació de la aconfessionalitat a les escoles o assumpció de majors quotes d'alumnat amb necessitats educatives especials.

En l'àmbit de l'educació obligatòria universal, la reivindicació conflueix a demanar una xarxa escolar integrada i de qualitat, on la titularitat no sigui un element de diferenciació distintiva. En l'àmbit de l'educació no obligatòria i no universal, les reivindicacions també tendeixen a emmirallar-se en aquest ideal educatiu. En l'àmbit de 0 a 3 anys, la principal reivindicació és un augment de la cobertura que tendeix a associar-se a l'increment del parc públic; en l'educació universitària, es demana una xarxa pública amb menys barreres econòmiques d'accés.[19] Les reivindicacions impliquen un increment significatiu de la despesa pública fins a situar-la en paràmetres homologables als països europeus més avançats, tot focalitzant la inversió en la xarxa pública.

18. L'enfocament de la representant del Partit Socialista de Catalunya, Esther Niubó, sembla reflectir aquesta posició més moderada: «...l'articulació del servei públic de l'educació entre escoles públiques i concertades ens interpel·la especialment. Creiem que les retallades que s'han produït en els darrer anys [...] han reforçat un sistema de doble xarxa» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11, del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Intervenció de la representant del PSC, min. 2.10 a 2.25).

19. A l'ILP s'exposa una versió especialment contundent d'això: «Dret a l'educació i sistema educatiu. Tots els ensenyaments públics, des de l'escola bressol fins a la universitat, han de ser gratuïts i ningú no podrà ser privat del dret a l'educació. Hi haurà necessàriament una oferta suficient de places públiques. Cal que la gratuïtat sigui real i cobreixi les necessitats de l'alumnat d'aquesta xarxa pública pel que fa a les matrícules, el material escolar, els menjadors, les estades en altres països, el transport... En cap cas s'han d'acceptar aportacions d'empreses privades» (Fragment de l'article 2 de la ILP per un nou sistema educatiu a Catalunya).

En termes generals, no és un posicionament hostil a la innovació pedagògica. Per exemple, tots els actors mostren la seva afinitat amb el Moviment de Renovació Pedagògica. La FaPaC ha donat suport institucional al projecte Escola Nova 21. En el cas dels sindicats, no hi ha cap reticència apriorística a la incorporació de noves formes de fer en l'àmbit pedagògic, però és des de l'organització cooperativa i horitzontal dins dels centres escolars que s'ha d'impulsar.[20]

Quant a la rendició de comptes, és un principi observat amb una desconfiança més generalitzada. D'entrada, espanta que s'emmarqui en uns principis ideològics liberals i en una cosmovisió competitiva que no es comparteix. Si bé la rendició de comptes no és vista com a negativa *per se*, es considera que és fàcil que se n'apropiïn interessos fal·laços.[21] Per tant, plana la sospita que la rendició de comptes pot ser un cavall de Troia que soscavi les bases de l'educació entesa com un bé comú. Bona part de les mesures que s'hi vinculen són vistes com a eines de desapoderament de les escoles integrades a la xarxa pública i d'empitjorament de les condicions objectives dels diferents actors que la formen. Les sospites són especialment intenses en el vessant de la rendició de comptes

20. Com exposo en l'apartat següent, es tem que rere el relat innovador dels decrets vinculats a l'autonomia de centre hi hagi la voluntat de restringir el marge de maniobra dels claustres i dels professors, tot imposant jeràrquicament procediments i metodologies sense acompanyar-los dels recursos materials i de la formació necessària, i exigint una dedicació i un compromís que supera el marc de les obligacions laborals recollides en els convenis col·lectius.

21. En relació als processos avaluatius, hi ha el temor que governs amb una inclinació conservadora emprin les eines de la rendició de comptes en contra dels interessos de la xarxa pública. Això sembla reflectir aquest document elaborat pel sindicat CCOO durant la discussió de la Llei d'educació de Catalunya, aprovada el 2009: «Compartim la voluntat d'avaluació, seguiment i control del sistema educatiu. Cal una nova cultura de l'avaluació basada en la millora de tot el sistema educatiu, de l'Administració educativa i de la pràctica educativa i el funcionament dels centres. Transparència, avaluació i rendiment de comptes han de presidir la vida dels centres. Per això, la futura Agència d'Avaluació ha de dependre del Parlament de Catalunya i no del Departament, que també ha de ser avaluat» (Document d'esmenes de Comissions Obreres de Catalunya al projecte de Llei d'educació de Catalunya).

orientat a generar estímuls competitius entre els actors (alumnat, professorat o centres escolars). Així, des de la perspectiva dels sindicats, els mecanismes d'estímul salarial esdevenen un entrebanc al treball col·laboratiu dins dels centres. Alhora, la incorporació de lògiques gerencials desvia els equips directius del que hauria de ser la seva tasca prioritària, transformant el paper i el sentit de l'escola.[22] Des del punt de vista de la FaPaC, però especialment des de la XEI (Xarxa d'Escoles Insubmises), les proves diagnòstiques que s'administren als alumnes no són eines per millorar el sistema, sinó per elaborar rànquings que posicionen les escoles com a millors o pitjors de manera espúria.[23]

En l'altre extrem ideològic, trobem aquells actors que defensen la pluralitat de la provisió escolar com el valor preeminent que cal defensar. Aquesta defensa permet amalgamar propostes educatives molt diverses, fins i tot moviments com el de l'educació viva, amb una concepció anticapitalista de l'educació. Davant d'això, la priorització d'allò públic pot ser una amenaça per a la qualitat del sistema educatiu, perquè restringeix el pes de la iniciativa privada (lucrativa o no) en la provisió de serveis educatius.[24] L'aposta per la pluralitat és, en sentit estricte, una

22. Ho exemplifica la crítica contundent que el sindicat USTEC-STEs va expressar davant del desplegament normatiu dels decrets vinculats a l'autonomia de centre: «No és autonomia, és arbitrarietat i desregularització. No a un model de gestió gerencial. Es busca implantar definitivament un model de gestió gerencial i empresarial que verticalitzi les estructures horitzontals del centre, anul·li possibles formes de gestió democràtica, i impulsi formes de comercialització i autofinançament dels centres públics [...]» (*Eina Sindical d'Informació (USTEC-STEs)*, núm. 431, març del 2010).

23. A l'apartat de la *web* de la XEI sobre propostes d'insubmissió s'incorpora la següent: «4. No portar les criatures a les proves externes de 3r i 6è de Primària (no són vinculants). Sí ho són les de 4t d'ESO i batxillerat. Són proves de continguts, no de competències, que serviran per fer els rànquings públics dels centres segons els resultats obtinguts als exàmens» (*web* de la XEI).

24. La fortalesa d'aquest relat queda palesa, des d'un punt de vista polític, en el discurs del president Mas en l'acte d'obertura de la legislatura 2012-2015, al Parlament de Catalunya: «Garantir el dret a l'educació en un marc de llibertat, on es faci realitat el model educatiu d'interès públic basat en la corresponsabilitat entre famílies i Administració, i s'eviti la delegació de responsabilitats de les primeres respecte a la segona. La família i els pares són els primers responsables de l'educació dels seus

aposta pel finançament públic de la pluralitat. Les famílies tenen el dret (gairebé l'obligació moral) de buscar les millors escoles (si més no, les millors per a ells), i és lícit rebre una subvenció pública que reforci aquest dret, atès que les famílies que l'exerceixen contribueixen amb els seus impostos al manteniment dels serveis públics.[25] El model de doble xarxa català, amb una important presència de l'escola concertada, és una adaptació reeixida del paper dinamitzador que s'assoleix en incorporar el sector privat al sistema educatiu.[26] De fet, l'acció de la demanda agregada també hauria de servir per orientar la xarxa pública i fer-la més plural, tot adaptant-se a les exigències singulars dels pares residents a uns o altres barris i ciutats.[27]

fills i, en conseqüència, han de disposar de més llibertat a l'hora de triar el centre educatiu dels seus fills» (Discurs d'investidura del diputat Hble. Sr. Artur Mas i Gavarró, candidat proposat a la Presidència de la Generalitat de Catalunya. 20 de desembre de 2012).

25. Ho exposa contundentment el llavors president de la Federació de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya (FAPEL), Josep Manuel Prats, en un article publicat al *Diari de l'Educació*: «Que aixequi la mà el qui vulgui que li diguin a quina botiga ha de comprar, a quina benzinera ha de repostar, a quin gimnàs ha d'anar, quin model de telèfon ha d'utilitzar o quina companyia d'assegurances ha de tenir. Quin cotxe ha de conduir, on ha de viure, a quin teatre o cinema ha d'anar amb els fills. O amb qui pot parlar o no, o què ha de pensar sobre cada cosa... Potser en països amb règims totalitaris i feixistes ho fan així... però a la vella Europa, després de dos mil anys de progrés i lluites socials, penso que ningú ens ha d'imposar als pares i mares com hem d'educar els nostres fills o quina escola ens hi ha d'ajudar. Els pares i mares només necessitem informació, formació i llibertat per triar l'escola que vulguem per als nostres fills» («El dret a decidir escola, també pública», *El Diari de l'Educació,* 6 de març de 2015).

26. Fernando Sánchez Costa, parlamentari del Partit Popular de Catalunya (PPC), ho expressa de manera prou contundent, responent una intervenció prèvia, crítica amb el model de concertació: «una de les característiques diferencials de Catalunya és precisament la iniciativa i força de la societat civil, del tercer sector, i de la iniciativa privada i social. I a vegades penso una cosa: potser vostès aconseguiran la independència, però amb aquest model que proposen s'acabaran carregant el que és l'essència de Catalunya» (*Diari de sessions*: DSPC-C 181/11, del 07/06/2016. Proposta de resolució sobre el tancament de línies d'ensenyament i sobre les ràtios d'alumnes. Intervenció del representant del PPC) (min. 2.51 a 3.21).

27. La parlamentària M.J. Garcia Cuevas, del PPC, sintetitza aquests principis en la sessió d'obertura de la Comissió d'Ensenyament: *«Porque nuestro modelo [...] es la liber-*

Alhora, la iniciativa privada esdevé la forma més econòmica i naturalitzada d'implementar un sistema de rendició de comptes, perquè el mateix mercat educatiu acaba passant factura a aquells que no compleixen amb l'exigible. Per als partits liberals i conservadors que malden per gestionar els béns públics, esdevé prioritari incorporar un sistema subsidiari d'*accountability* sobre el sector públic, orientat per dos objectius. D'una banda, tensar aquest sector, que, en no estar sotmès a les lleis del mercat, necessita dispositius alternatius que el fiscalitzin i sancionin. De l'altra, fer que els resultats acadèmics dels alumnes permetin articular cribratges que els orientin cap a itineraris formatius ajustats als seus talents, per tal que la despesa educativa s'administri de forma eficient[28] i tingui el millor retorn econòmic.

Des d'aquest espai ideològic, no s'està en contra de la igualtat d'oportunitats, però se n'utilitzen accepcions poc ambicioses. L'existència d'un sistema escolar universal i comprensiu pot ser una garantia de base prou sòlida i és necessari que tots els infants s'esforcin per aprofitar les oportunitats que els ofereix. En aquest sentit, la raó principal del fracàs escolar no és tant la posició més o menys avantatjada en l'estructura social dels infants com les seves carències individuals i la manca d'un acompanyament sòlid per part de les famílies.[29] Tot i així,

tad y el respeto a los derechos individuales. Por eso defendemos la vigencia, la estabilidad y la suficiencia económicas de la red única del Servei d'Educació de Catalunya. Una red mixta conformada por centros de titularidad pública o privada. Creemos que su obligación es gestionar esta red y planificar la oferta con criterios objetivos, en base a la demanda real de las familias y sin perjudicar o favorecer a ningún centro o proyecto por cuestiones ideológicas o de coyuntura política» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11, del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Intervenció del representant del PPC) (min. 7.32 a 8.01).

28. Al preàmbul de la Llei d'educació impulsada pel PP l'anterior legislatura, aprofitant la situació de majoria absoluta, s'exposa així: «*Las evaluaciones externas de fin de etapa [...] deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean*» (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, p. 7).

29. Reflecteix aquesta sensibilitat la següent prioritat de la llavors consellera, Irene Rigau, per lluitar contra el fracàs escolar: «Ens ha quedat clar que la família té una im-

és desitjable que tots els alumnes puguin assolir unes acreditacions que facin el país més competitiu,[30] però això no pot soscavar l'aposta pel talent. Donar suport al talent esdevé un motor de millora col·lectiva, perquè s'ajuda aquells que poden liderar la competitivitat econòmica del país.

Entre la innovació pedagògica i la pulsió identitària

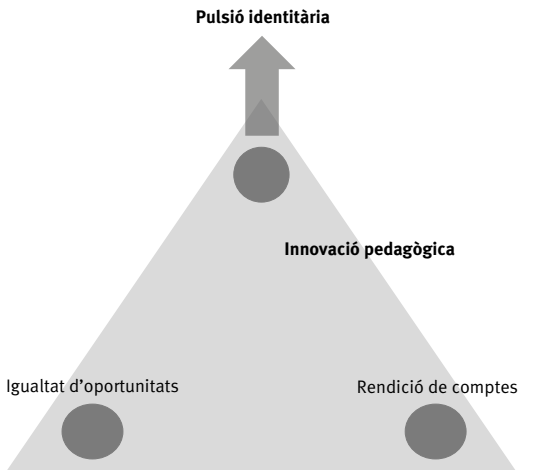
La innovació és capaç d'invocar veus tan heterogènies que ha passat a ocupar una posició hegemònica entre el clam per millorar l'educació. En contrapartida, això el fa un horitzó de millora poc sensible als efectes no desitjats que poden sorgir en implementar les seves propostes. Es poden sintetitzar en un: que la voluntat d'innovació esdevingui una pulsió reivindicativa de naturalesa identitària. La pulsió identitària s'origina quan l'autonomia pedagògica esdevé el mecanisme preferent per generalitzar la innovació i això produeix una diferenciació pedagògica cada cop més intensa entre les escoles. Es tracta d'una diferenciació, en primer lloc, *simbòlica*, que fa que els centres es pensin com a marques singulars, i en competència, de l'oferta escolar del país. En segon lloc, és també una diferenciació *essencialista*, amb unes escoles que

portància cabdal sempre, en la formació. Però no podem exigir res a les famílies si no els hem lliurat abans la informació i els mitjans pertinents. Per tant, reprendrem el programa "temps de família" que ja havia existit en l'àmbit de benestar...» (*Diari de sessions*: DSPC-C 355/09, a 28/06/2012. Sessió informativa sobre el pla de xoc contra el fracàs escolar. Compareixença de la consellera, min. 31.15 a 31.32).

30. Ja he esmentat abans com garantir l'assoliment d'un llindar competencial mínim, que afavoreixi una inserció laboral reeixida, és un objectiu prioritari de l'anterior consellera Meritxell Ruiz. També és un objectiu que queda recollit com a prioritat dins del preàmbul de la LOMCE, impulsada en exclusiva pel PP. La consellera que la va precedir, Irene Rigau, també feia referència a un criteri anàleg, si bé l'expressava en termes de lluita contra el fracàs escolar: «Ja es conegut de tots vostès que el fracàs escolar ha esdevingut l'eix central de la nostra política educativa [...]. El president Mas diu que té un objectiu, que en dues legislatures puguem reduir a la meitat el percentatge de fracàs escolar» (Diari de sessions: DSPC-C 355/09, a 28/06/2012, sessió sobre el pla de xoc contra el fracàs escolar, compareixença de la consellera) (min. 7.21 a 7.50).

van esdevenint nòduls d'identitats col·lectives profundes i inalienables, que prenen cos en la sensibilitat pedagògica de la comunitat que s'hi aplega.

Gràfic 3.
La pulsió identitària en el triangle de la millora educativa



A grans trets, la innovació pedagògica pot ser impulsada mitjançant dos procediments: afavorint l'emergència de models pedagògics alternatius als centres (o fins i tot a les aules), o bé apostant per noves formes de fer i generalitzant-les sobre el conjunt del sistema. En el primer cas, es potencia la innovació a través d'incrementar l'autonomia pedagògica dels centres. En el segon, el pilotatge pedagògic podria significar, a la pràctica, una limitació de la pluralitat educativa i de la llibertat de càtedra dels docents.

Per a l'Administració catalana, l'*autonomia de centre* sembla un desllorigador clau de la millora pedagògica i hi té un paper central el *Projecte educatiu de centre*. Però en la defensa de l'autonomia pedagògica, hi ha també la resta d'actors del sistema educatiu. En alguns casos, com ja s'ha vist, aquesta defensa s'alinea perfectament amb l'ideal pluralis-

ta que orienta la seva concepció ideològica del sistema educatiu. En d'altres, es considera l'autonomia com una eina (més que com un objectiu en si mateix) que permetria arrossegar tot el sistema educatiu a la millora, atès que genera una inèrcia de renovació que acabarà transformant la cultura pedagògica del país. Fins i tot entre els partits polítics més a l'esquerra i els sindicats del sector públic, l'autonomia pedagògica és considerada un principi positiu, si bé hauria de ser el resultat d'un impuls de tipus *bottom-up* des de les comunitats escolars i hauria de tenir el suport de l'Administració.[31] La legitimació ideològica de l'autonomia provindria, per tant, d'una concepció participativa i horitzontal en la governança dels centres educatius (que, a la pràctica, caldria veure si es fa extensible a famílies i administració local, o si es restringeix al sector del professorat). En qualsevol cas, aquests actors consideren que no és el tipus d'autonomia pedagògica que estan desplegant els darrers governs autonòmics, massa focalitzats a fiscalitzar els centres públics.

Darrerament, el projecte *Escola Nova 21* reflecteix aquesta confiança transversal en el potencial transformador de l'autonomia pedagògica. S'hi defensa que s'ha de generar una «onada de canvi» que acabi arrossegant tot el sistema educatiu.[32] Els efectes només poden ser positius,

31. El parlamentari Marc Vidal, representant de Catalunya Sí Que es Pot (CSQP), expressava bé aquesta sensibilitat: «Estem d'acord amb la pluralitat de models educatius, sobretot d'aquells que són innovadors. [...]. I la garantia d'això és l'autonomia pedagògica de centre, que aquesta sí que hauria de ser potenciada pel Departament, i que hauria de ser finançada en els projectes que acaben tenint un futur innovador» (*Diari de sessions*: DSPC-C 161/11, a 05/07/2016: Proposta de resolució sobre la pluralitat en el sistema educatiu. Presentació del membre del Grup Parlamentari CSQP, min. 1.27 a 1.58).

32. Així ho exemplifica, per exemple, el reclam del projecte *Escola Nova 21* a la pàgina web, amb l'ús de metàfores tan explícites com la de la idea d'*onada de canvi*: «US APUNTEU A L'ONADA DE CANVI D'ESCOLA NOVA 21? El programa Escola Nova 21 es proposa superar el model d'ensenyament transmissor i catalitzar les iniciatives de canvi educatiu existents per possibilitar que els infants i joves puguin gaudir a l'escola d'experiències d'aprenentatge rellevants i amb sentit que els permetin esdevenir persones autònomes amb una vida plena. El treball conjunt durant els tres anys i mig de durada del programa

tant en la millora general de l'educació com, també, sobre la igualtat d'oportunitats. Ho prova que molts centres dels anomenats *d'alta complexitat* s'han adherit al projecte *Escola Nova 21*. Alhora, no es problematitza que l'adhesió a pedagogies transformadores sigui més intensa entre els sectors socials i les escoles amb més capital cultural, perquè exerceixen una paper de *punta de llança* sobre el sistema, tot assajant models pedagògics capdavanters que, més endavant, tendiran a universalitzar-se.[33] Altrament, si la transformació per la via de potenciar l'autonomia pedagògica no acaba sent universal, l'Administració hauria de ser capaç d'endegar polítiques que acabessin generalitzant allò que s'assaja a les escoles pioneres.

Tot plegat és una concepció de l'educació que eludeix pensar la innovació pedagògica i els professionals que la impulsen com a recursos escassos afectats per lògiques redistributives (més o menys equitatives). El cert és, però, que la innovació *també* és un bé escàs. Les demandes d'innovació pedagògica s'associen, implícitament o explícitament, a l'exigència de prou recursos humans i materials per garantir un desplegament reeixit de les noves propostes. Innovar sense incorporar nous recursos al sistema significa, sense pretendre-ho, fer més subjectiva la lluita pels existents, en un conflicte on els sectors capitalitzats tenen tots els trumfos per guanyar. Si la lluita és dins d'unes aules massa massificades per aconseguir una atenció personalitzada real, s'afavoreixen els sectors més predisposats a la curiositat que

aproximadament ha de generar un ecosistema educatiu avançat que creixi i ajudi el conjunt del sistema a canviar».

33. És el que afirma la reconeguda sociòloga Marina Subirats en un article recent: «... les innovacions, en les nostres societats, solen començar pels nivells socials alts. Els exemples son múltiples. Anar de vacances, viatjar a l'estranger, aprendre idiomes i tants altres, van ser innovacions que van començar a difondre's a partir dels nivells socials alts, i que després són copiats i reproduïts en les altres classes i capes de la societat. [...] No podem aturar la innovació pel simple fet que es difon inicialment en els sectors socialment alts. El que cal fer és que, si la innovació és positiva, molt ràpidament passi a la majoria de les escoles» («La innovació pedagògica: un projecte elitista?», a *El diari de l'educació*, 19/09/2016).

s'estimula a l'escola. Si la lluita pels recursos és entre centres escolars, en comptes de discernir quina n'ha de ser la distribució òptima des d'una lògica compensatòria, aquests es concentren en els sectors més motivats.

A això cal sumar-hi el tipus d'efectes metapedagògics, que tendeixen a ser menystinguts. Més enllà de les bondats de les noves pedagogies, els processos de singularització de l'oferta escolar produeixen l'especialització de les escoles en *targets* familiars diferenciats. La singularització pedagògica invoca la diferenciació de l'oferta, i això afavoreix la segregació de les escoles. En aquest sentit, l'aposta per l'autonomia pedagògica dels centres pot acabar sent un entrebanc difícil de salvar en la lluita contra la segregació escolar, perquè empeny el sistema educatiu en el sentit contrari.

Més enllà d'això, és qüestionable que limitar l'autonomia pedagògica sigui fer-ho també amb la innovació. Podria significar tot el contrari: erradicar la possibilitat que, emparats en l'autonomia pedagògica, el professorat d'un centre decideixi no incorporar els darrers girs pedagògics. Què passaria, per tant, si l'impuls a la innovació pedagògica es fomentés fent-ne una extensió més homogènia i pilotada des de l'Administració? La governança del desplegament pedagògic innovador permetria prioritzar les escoles amb més necessitats, en comptes de fer-ho allà on la pressió de la demanda és més elevada. També permetria pensar la distribució dels recursos pedagògics (incloent-hi el professorat amb més motivació per innovar) a partir de criteris favorables a la igualtat d'oportunitats. D'aquesta manera, en el trànsit cap a la universalització de la innovació pedagògica seria més fàcil controlar els efectes pedagògics i metapedagògics que podrien incrementar les desigualtats educatives.

Hom podria suposar que l'aposta de l'Administració és aquesta, regular i matisar la llibertat pedagògica dels centres per controlar-ne els efectes no desitjats. La seva apel·lació a l'autonomia serviria,

d'una banda, per corresponsabilitzar tots els agents eductius en aquest impuls transformador; i, de l'altra, per minimitzar les resistències associades a un procés de concentració competencial a mans de l'Administració autonòmica.[34] Però aquesta interpretació topa amb una l'evidència que les normatives que despleguen l'autonomia pedagògica acaben afectant, sobretot, les escoles de titularitat pública. La qüestió política no és, doncs, si la innovació es desplega des d'un sistema de la total autonomia dels centres o de governança pública sobre les transformacions pedagògiques; la qüestió política és quins centres són afectats per la tutela de l'Administració: Totes les escoles? Només el sector públic? Només les escoles que no tenen prou demanda, independentment de la seva titularitat?

Si l'autonomia pedagògica no significa el mateix per a la xarxa pública i per a la privada, això pot intensificar la diferenciació competitiva entre una xarxa i l'altra. En aquest context, una estratègia que va guanyant pes entre els centres de titularitat privada és la de presentar-se com a institucions punta de llança d'una nova manera de fer, pedagògicament parlant. Aquesta situació carrega d'arguments els defensors de fer créixer la llibertat pedagògica entre les escoles públiques. Davant del nou impuls pedagògic de l'escola privada, sembla l'única alternativa perquè l'escola pública, o si més no una part, pugui mantenir una oferta atractiva per a força pares. Així, es reivindica el respecte polític a les demandes educatives que sorgeixen *des de baix* dins de les escoles del sector públic: dels centres escolars, dels professionals

34. En aquest sentit, sembla prou revelador el contrast en el discurs de l'exconsellera, Irene Rigau, entre la defensa del pluralisme escolar vinculat al respecte de l'autonomia dels centres de titularitat privada i l'afirmació, molt directiva, que aquí reprodueixo: «cal aplicar noves estratègies pedagògiques que enforteixin la transmissió de coneixements, enforteixin la cohesió social, garanteixin la competitivitat econòmica, i facin que l'educació del caràcter sigui també un eix de l'acció educativa» (*Diari de sessions*: DSPC-C 031/09 del 17/02/2011. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Compareixença de la consellera, min. 18.22 a 18.35).

que hi treballen cada dia i de les famílies que volen el millor per als seus fills. Si no, es deixa aquest sector social (que, per regla general, correspon al dels pares amb major capital cultural) en mans de la iniciativa privada.

Totes aquestes invocacions a respectar i fer créixer l'autonomia pedagògica s'acaben traduint en una política de respecte a la *identitat pedagògica* de les escoles, un valor que pren una significació creixent. Però, més enllà dels arguments que ho justifiquen, aquesta dinàmica té efectes que no es poden menystenir. Actualment, el mapa escolar públic és notablement plural. Hi ha des d'escoles força tradicionals fins a altres d'integrades dins del moviment de l'educació viva. Alhora, també és una xarxa notablement segregada. L'autonomia pedagògica accentua aquests dos fenòmens, que mantenen una clara correlació causal. D'una banda, afavoreix una redistribució inequitativa de recursos per ajustar-los al reclam desenstandarditzador de la innovació pedagògica; de l'altra, especialitza les escoles segons identitats pedagògiques i, en fer-ho, les segmenta segons el capital cultural de les famílies (exemplifico aquestes qüestions en els dos apartats següents).

És possible articular polítiques que contrarrestin aquesta tendència: atorgar a les administracions locals un paper de mediació que aturi les dinàmiques competitives i afavoreixi les cooperatives entre les escoles dels mateixos barris i municipis; activar mecanismes de distribució equitativa que compensin les desigualtats que l'autonomia genera; o complementar l'autonomia a través de mecanismes que permetin la generalització de la innovació docent més contrastada. Amb tot, serien polítiques de naturalesa correctora, nascudes per mirar de compensar, *a posteriori*, uns efectes sistèmics no desitjats de major rang.

La tribu escolar i el compromís professional: xoc de fidelitats en el sector públic

En el sector públic és freqüent trobar escoles on conflueix una ferma voluntat de transformació, i un marcat compromís en la defensa de l'escola pública. Ara bé, aquesta defensa contrasta amb uns relats i unes pràctiques que tot sovint denoten un distanciament notable de la pròpia escola respecte de la resta de la xarxa pública. Per exemplificar-ho, em detinc un moment en la presentació d'una de les escoles a què vaig assistir durant les jornades de portes obertes de començament d'any. Es tracta d'una escola de l'Eixample, degana en l'aposta per models pedagògics actius i molt demanada per famílies de tot Barcelona.

La directora inicià la seva presentació afirmant que: «no hi ha escoles millors o pitjors, però sí que hi ha escoles diferents». La seva escola representa un tipus determinat d'escola: es tracta d'una escola activa, amb un projecte consolidat, que necessita uns pares que hi creguin. És una escola que no s'obsessiona amb les resultats acadèmics, i que s'orienta a buscar la felicitat i la satisfacció dels infants. En el discurs va destacar el pes que s'atorga al compromís, un valor que comparteix tot l'equip docent de l'escola, i que es reclama als pares que s'hi vulguin incorporar. Aquest compromís compartit dota de valor la denominació de *tribu* amb què s'anomena la comunitat educativa del centre. Al final de la presentació, la directora afirmà que lluitaria amb ungles i dents per evitar que s'afegís una nova línia de P3 a l'escola, perquè això podria suposar un entrebanc insalvable per desenvolupar el seu projecte educatiu. A la presentació, hi participaren també pares de l'AMPA. Una de les mares va destacar, en un to emocionat, que matricular la seva filla en aquella escola havia estat una decisió clau per fer-la feliç i que pogués gaudir d'una plenitud que ella no havia conegut de nena.

En l'exemple anterior, la denominació de la comunitat educativa com a tribu palesa que poden existir dues fidelitats envers allò públic: d'una

banda, amb l'escola concreta i les seves singularitats, i, de l'altra, amb la xarxa escolar pública. Òbviament, no són fidelitats incompatibles, però intensificar molt la identificació produeix l'efecte contrari en l'altre. En el discurs que he repassat, la tribu escolar és només l'escola, i s'apel·la a una identificació emocional intensa entre els seus membres, quelcom que tendeix a afeblir els vincles amb el que, manllevant la terminologia d'Anderson (2005), podríem anomenar la *comunitat imaginada* (la comunitat nacional —o qualsevol comunitat d'*iguals*—, en què els membres no es coneixen entre si). Hom podria interpretar la negativa rotunda de la directora a acceptar una nova línia a la seva escola com la manifestació d'aquest xoc de fidelitats, que contrasta amb l'actitud més resignada a acceptar noves línies que vaig escoltar a les direccions d'escoles més ordinàries.

La referència al compromís, i especialment al compromís del professorat, reforça aquest conflicte de fidelitats. La idea de compromís permet acomodar-se a la necessitat d'anar «més enllà» de les obligacions professionals que es tenen com a professor sense que això obligui a una flexibilitat laboral que implicaria el risc de precaritzar-ne la posició. Comprometre's en l'educació és bo, però només té valor com a acte voluntari.[35] Es vulgui o no, això acaba esdevenint un element diferenciador de les escoles: hi ha les que tenen professors compromesos i motivats, i d'altres que no els tenen. Disposar de projectes pedagògics reeixits i innovadors acaba esdevenint un reclam de primer ordre també per al professorat més engrescat, que veu aquestes escoles com una oportunitat d'escapar de les rigideses d'altres centres escolars: les rigideses de caràcter burocràtic, les

35. De fet, la idea del compromís, que aconsegueix trencar les rigideses d'un sistema massa burocràtic, és un principi ben present en els projectes pedagògics llibertaris. Ho exemplificaria la següent afirmació d'una de les impulsores de l'escola Arcàdia, un projecte escolar autogestionat i cooperatiu que s'està posant en marxa a Barcelona: «*Los profesores no terminaremos la jornada a las cinco como los estudiantes, sino que nos reuniremos cada día las horas que haga falta para compartir qué ha hecho cada alumno, qué aprende más rápido o menos, cómo podemos motivarle...*» (Notícia del diari *La Vanguardia* sobre l'emplaçament de l'escola Arcàdia. 21/07/2015).

imposades per l'acomodació del professorat menys inquiet, o les que s'impulsen per la defensa dels interessos corporatius del propi cos docent. Sigui buscat o no, esdevenen espais des d'on articular un discurs de transformació social alternatiu. Així, la idea del compromís evita la confrontació política entre un discurs que s'estructura sobre la defensa dels drets laborals del professorat i el que empeny en favor de la plena llibertat pedagògica dels centres públics. A la pràctica, això acaba encaixant en una defensa de la pluralitat dins del sistema públic (que s'ha de situar sobre l'autonomia pedagògica del docent i dels centres escolars governats des dels claustres).

La pedagogia com a essència i com a marca de les escoles

El discurs de l'escola anterior és comú entre els centres del seu mateix perfil i això fa significatives les tensions subjacents que s'hi endevinen. Més enllà dels xocs de fidelitats que he esmentat, s'hi reflecteix la gran importància que bona part de les famílies atorguen a l'escola concreta on inscriuen els fills (també des d'un posicionament fort en favor de la xarxa pública). La tria escolar és un element determinant per assegurar-los una bona formació, i també una infància satisfactòria i plena. En aquest sentit, la innovació pedagògica va més enllà d'adjectivar les escoles, atorgant-los un matís de diferenciació complementària: per a molts, marca la frontera entre escoles essencialment diferents i diferencia les bones de les dolentes.

Així, el context social i institucional que afavoreix el desplegament de la innovació per la via de l'autonomia pedagògica dels centres acaba estructurant pulsions de naturalesa identitària. Succeeix en el moment en què la comunitat d'interessos deixa de ser el conjunt d'escoles que desenvolupen un servei públic per esdevenir la tribu escolar a què es pertany.[36] Famílies, professors i escoles que volen projectes pedagògics

36. Podem considerar un indici d'això la següent reivindicació localitzada a la pàgina *web* del moviment *Inspira Secundària*, una entitat que agrupa centres educatius i professorat

propis i transformadors es constitueixen com una minoria identitària emergent, arrelada en les seves creences pedagògiques inalienables, i que se sent políticament agreujada per la lògica homogeneïtzadora que l'Administració exerceix sobre els serveis que gestiona.

Val a dir que esdevé un tipus de reivindicació política amb fortes analogies amb les exigències identitàries que provenen de la xarxa d'escoles concertades, especialment de les confessionals. També aquestes escoles reivindiquen la llibertat d'educar seguint els propis valors morals, que es veurien amenaçats de dissolució en incorporar-se dins d'una xarxa pública, amb els riscos d'homogeneïtzació que això comporta. De fet, la mostra més clara de la proximitat entre unes i altres reivindicacions rau en el gir pedagògic que estan fent moltes de les escoles confessionals. El cas més revelador de tots és el de les escoles que segreguen per sexes. Es tracta de les escoles socialment percebudes com les més replegades identitàriament en una vivència religiosa conservadora i tradicional: mantenir la segregació per sexes n'és la prova fefaent. Però el relat que fan aquestes escoles d'elles mateixes és ben diferent. Avui dia, expliquen que la segregació per sexes no és una clau principalment religiosa, sinó pedagògica. La justifiquen perquè és una eina efectiva per garantir la igualtat d'oportunitats entre dones i homes. La segregació afavoreix que les noies assumeixin rols més protagonistes dins de l'aula i aprenguin a exercir un lideratge que no és possible a les escoles barrejades, perquè el *currículum ocult* ho impedeix. Aquest és només un exemple, si es vol anecdòtic, de la rellevància que van prenent les apostes pedagògiques com a ontologia moral que legitima les

que volen impulsar la renovació pedagògica de l'educació secundària del país: «Reclam de renovació pedagògica. Intentem coordinar famílies i comunitats locals que demanen tenir una oferta educativa propera de renovació pedagògica amb metodologies de treball globalitzat. Grups de famílies com les de [...]. També pares i mares dispersos però que volen coordinar-se perquè estan buscant una opció renovadora. I famílies d'escoles renovadores de primària [...] que busquen una continuïtat del model a secundària. Des d'Inspira volem facilitar la creació d'una xarxa de coordinació "d'afectats". Una PAH educativa» (Convocatòria recollida a l'espai de fòrums de la *web* del projecte *Inspira Secundària*).

reivindicacions de moltes escoles. La pedagogia esdevé el fonament de reivindicacions de naturalesa identitària.

Més enllà d'això, la posada en escena del conjunt de les escoles visitades durant les jornades de portes obertes palesa fins a quin punt la qüestió de les particularitats pedagògiques va esdevenint un element de marca dels centres escolars. La referència a la innovació pedagògica és ineludible. Té molt pes en les escoles que perceben el risc de ser part del mercat (especialment les escoles, tant públiques com concertades, que viuen amb el neguit de tenir poca demanda), si bé no sempre poden evitar una presentació un xic maldestra i impostada de la seva aposta per la innovació escolar. També té molt de pes entre les escoles que estan ben posicionades (les escoles que tenen molta demanda), si bé en aquest cas tendeix a passar el contrari que en les primeres: fan una presentació més solida i creïble de la seva innovació pedagògica, i, alhora, poden explicitar un distanciament ideològic respecte de lògiques competitives i mercantils (i això esdevé el cor de la pròpia marca).

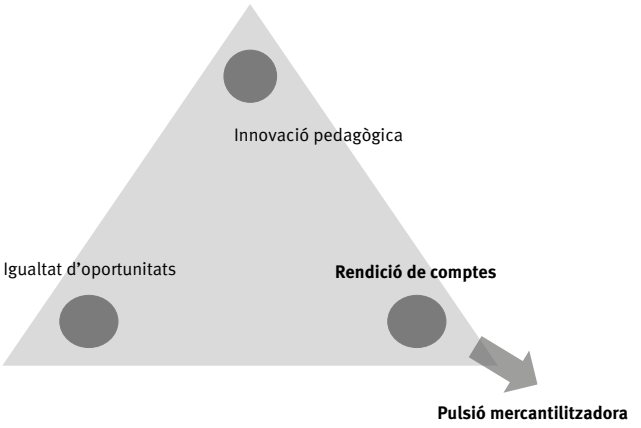
Per tant, la innovació pedagògica es tradueix en un impuls de diferenciació pedagògica que desborda la funció complementària que se li podria suposar per esdevenir l'element bàsic que en defineix l'essència. Aquesta definició pot ser substantiva i denotar formes de funcionar molt diferenciades entre unes i altres escoles. Però també pot ser una definició eminentment retòrica, necessària per a la construcció d'una marca escolar que es torna un mecanisme de singularització de primer ordre per posicionar-se en un mercat educatiu que, d'altra banda, tendeix a ser cada vegada més homogeni en l'acceptació de la innovació pedagògica com un element constitutiu dels projectes escolars. Finalment, allò que acaba diferenciant les escoles no és tant la voluntat d'innovar, ni tampoc les eines pedagògiques que volen emprar per fer-ho; és, més aviat, la capacitat d'implementar-les reeixidament i/o de transmetre la imatge que són capaces de fer-ho. Tant si la pulsió identitària és més essencialista com si és més retòrica, l'autonomia pedagògica esdevé una identitat/marca

dins d'un espai que s'adscriu, si no a un règim de quasi mercat explícit, sí a lògiques de funcionament pròpies d'un mercat.

Entre la rendició de comptes i la pulsió mercantilitzadora

En aquest apartat vull presentar algunes dinàmiques educatives vinculades a la manera com la rendició de comptes és modulada en el nostre sistema educatiu. L'objectiu és poder discernir si, efectivament, esdevenen elements de millora del sistema o si bé l'acaben tensant d'una forma poc afí a aquest objectiu. Com en el cas anterior, la idea d'autonomia també està vinculada a l'activació de la pulsió que s'oculta rere l'horitzó de millora. En aquest cas, es tracta d'una pulsió mercantilitzadora. L'autonomia pren cos en la petició que els centres escolars es facin corresponsables de la seva pròpia sostenibilitat econòmica i també es deixa entreveure en l'existència d'una doble xarxa escolar de rendició de comptes.

Gràfic 4.
La pulsió mercantilitzadora en el triangle de la millora educativa



Les escoles privades, si no atrauen prou demanda, corren el risc de perdre el concert i de no ser econòmicament sostenibles. Això les fa que-

dar alliberades de (bona part de) la pressió fiscalitzadora de la rendició de comptes: les direccions dels centres se saben responsables de la sostenibilitat dels seus projectes, a tots els nivells. Lògicament, hi ha elements reguladors que també se'ls apliquen, però tenen un caràcter més garantista (d'acompliment d'uns estàndards educatius) que d'estímul a la qualitat. Pot haver-hi actors de la xarxa privada que demanin l'addició de mecanismes que els ajudin a decantar la seva tria (com ara la petició que es publiquin els resultats de les proves diagnòstiques i d'altres avaluacions), però es tracta d'elements que s'integren en un règim de quasi mercat, no de governança pública.

Val a dir que aquesta cessió de la dimensió reguladora al mercat se sustenta en alguns supòsits més que qüestionables. En primer lloc, no és del tot cert que les escoles privades estiguin totalment sotmeses a l'arbitratge de la demanda, perquè la subvenció pública se'ls renova automàticament en cas d'assolir els 20 alumnes prematriculats.[37] En segon lloc, en exercir la llibertat de tria, les famílies no sancionen (no tan sols) les escoles en funció de la seva qualitat. Tan important com això són els elements simbòlics, de distinció social i de tancament social que influeixen en la tria d'escola (Benito, Alegre i Gonzàlez, 2014, 2) i que no tenen l'efecte de millorar el sistema escolar, ans el contrari.

Però allò que més pot qüestionar la bondat d'incorporar dinàmiques de regulació pròpies del mercat és no tenir en compte que, sense regulació, els actors que hi competeixen malden sobretot per assegurar-se posicions de privilegi que els facin competir en avantatge, més que no pas millorar la qualitat d'allò que produeixen. Si les escoles competei-

37. L'exconsellera, Irene Rigau, va renovar la concessió dels concerts el curs 2014-2015 per un període de 6 anys en el cas dels col·legis d'educació primària. Es renoven les condicions que recull el decret 56/1993 que assenyala en 20 alumnes el nombre mínim d'alumnes preinscrits que atorguen la renovació automàtica dels concerts. En un context de contracció demogràfica com l'actual, això pot suposar que algunes escoles concertades puguin tenir assegurat el suport públic per davant d'escoles públiques, malgrat que tinguin menys alumnes preinscrits.

xen per ser millors o pitjors, és ingenu (o cínic) pensar que això no acabarà influint en que mirin de seleccionar allò que els permetrà tenir millors resultats. Això fa que la tria escolar es desplaci de les famílies (que trien escola) a les escoles, interessades a seleccionar els infants per incorporar i mantenir els de major potencial. Així, una part de les escoles de la xarxa privada activen mecanismes de selecció adversa per dissuadir que s'hi incorporin famílies amb perfils poc desitjats (Carbonell i Quintana, 2003)[38] o per expulsar els alumnes menys brillants, que tot sovint acaben incorporant-se a escoles de la xarxa pública. A més, no totes les escoles organitzen igual les seves jornades de portes obertes i hi ha formes de fer-ho que afavoreixen poder seleccionar les famílies.[39]

Malgrat aquestes consideracions, la rendició de comptes sembla que és concebuda, a casa nostra, com un mecanisme corrector que cal aplicar a les escoles de titularitat pública. Així, funciona com a mecanisme d'estímul per als actors del sector públic que podrien no sentir-se interpel·lats pel fracàs dels seus projectes. Les direccions podrien no reaccionar davant la caiguda de la matrícula en els seus centres. Els professors podrien no sentir-se responsables del rendiment dels alumnes. En estar integrats dins de la funció pública i protegits, per tant, del cribratge del mercat, els mals resultats no els passen factura. La idea subjacent és que la rendició de comptes ha de produir un efecte anàleg al que el mercat exerceix sobre el sector privat.

38. Amb tota probabilitat, rau aquí el motiu de l'oposició frontal de la patronal de l'escola concertada a que les Oficines Municipals d'Escolarització poguessin preinscriure alumnes i, encara menys, que poguessin arribar a exercir de finestres úniques de preinscripció escolar.

39. Les escoles concertades més exclusives solen prescindir de les jornades de portes obertes i convoquen entrevistes personalitzades a les famílies, on queda desdibuixat qui ocupa una posició d'oferta i qui de demanda. No és clar si, en aquestes entrevistes, els pares són informats de les escoles o si estan superant una entrevista d'admissió. En bona mesura, el sentit de l'entrevista acaba depenent del capital que tenen els pares entrevistats: a més capital, més fàcil que sigui una entrevista informativa, i a l'inrevés.

La rendició de comptes, per tant, no s'institucionalitza com una alternativa sistèmica a la lògica de mercat, sinó com un mecanisme complementari d'aplicació subsidiària sobre el sector públic. Val a dir que la pressió i els interessos dels diferents actors ajuden que es consolidi aquesta distribució de rols. Per als defensors del pluralisme, la coexistència d'aquest doble sistema de validació (lògica de mercat per al sector privat i rendició de comptes per al sector públic) és congruent amb les seves preferències. Per als actors que defensen la naturalesa pública de l'educació, la desconfiança envers la rendició de comptes no contribueix al fet que aquesta pugui prendre un rol més central i que pugui desplaçar les lògiques de mercat (i els seus falsos mites) en la validació global del sistema educatiu.

De fet, és ben possible que el profund malestar que generen unes fórmules de rendició de comptes massa fiscalitzadores s'acabi resolent alliberant-ne aquella part del sector públic que, com el sector privat, està rebent la validació de la demanda. Si hi ha moltes famílies que demanen una escola i que aposten per un model d'escola, i si, a més, aquestes escoles tenen bons resultats (condicionats, amb bona mesura, pel perfils de les famílies que hi assisteixen), és ben possible que puguin acabar fent la seva. No sembla agosarat preveure que les escoles públiques amb famílies més capitalitzades s'escapin dels constrenyiments que imposa la rendició de comptes. La pulsió mercantilitzadora, per tant, es tendiria a fer extensible a una part significativa del sector públic: aquell que és capaç de fer front a la funció de validació dels propis projectes educatius de la demanda (de les famílies que trien).

En bona mesura, l'efecte de la rendició de comptes sobre el sector públic (més orientat a fiscalitzar el sector o a estimular la sobirania de les escoles) acaba concretant el nou rol que s'atorga a les direccions dels centres en el desplegament normatiu de l'autonomia de centres. La pretensió del Decret 155/2010, de 2 novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu profesional docent és la d'atorgar un major lideratge pedagògic, organitzatiu i de gestió a les direc-

cions dels centres. L'increment de l'autonomia generencial es concreta en la capacitat per modular l'equip docent de les escoles, en el fet de seleccionar el professorat substitut (article 10, apartat e) i proposar perfils docents ajustats al projecte educatiu de centre (article 8, apartat d), o en la capacitat de sancionar el professorat del centre en determinades circumstàncies (article 10, apartat c i d). Alhora, el Decret 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 novembre, de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent, especifica que les direccions poden modificar el sentit del Projecte Educatiu del Centre per ajustar-lo al Projecte de Direcció (annex 2). Juntament a aquestes noves atribucions, la tria de l'equip directiu depèn més de l'Administració que del professorat de les escoles. Així, l'article 16 de l'anterior decret ordena que en el tribunal que selecciona les direccions dels centres hi tinguin un pes decisori els representants del Departament.

Entre els que reivindiquen la funció preferent de l'escola com a servei públic (amb els sindicats de professors al capdavant), tot plegat s'interpreta com una cessió de competències del professorat cap als equips directius del centre, que, a la vegada, poden estar seleccionats i dirigits segons la sensibilitat i els interessos polítics dels governs.[40] Certament, els decrets anteriors limiten el marge d'autonomia del professorat, especialment pel que fa a la governança dels centres, o, si més no, generen el marc normatiu que permetria limitar-lo. A la pràctica, però, això tant podria significar més control sobre les escoles (sotmeses a les preferències dels governs autonòmics, que, a través de la selecció de les direccions, en limiten l'autonomia) com més autonomia dels centres per fer-se responsables dels seus projectes. La situació és anàloga a la

40. Així s'expressa en l'argumentari en contra del Decret 39/2014 de Provisió de Llocs de treball i Plantilles de Comissions Obreres (CCOO): «Aquest decret és contrari a l'autonomia de centres i a la necessària pluralitat de l'educació pública. No afavoreix l'autonomia de centre sinó la concentració de decisions en mans de les direccions, ja que ni el consell escolar ni el claustre ni la representació dels treballadors i treballadores poden supervisar-les.» (*Actualitat ensenyament públic,* num. 42, març 2014).

que podem trobar en el sector privat, on les direccions poden estar sotmeses als criteris dels propietaris de l'escola o tenir plena autonomia i haver de rendir comptes puntualment. Tots dos escenaris són indesitjables per als sindicats de professors, però tenen conseqüències ben diferents en l'ordenació del mapa escolar. El primer remetria, més aviat, a un augment de la diferenciació entre la xarxa privada i la pública, dependents d'autoritats diferents, i als riscos d'indefensió de l'escola pública davant de la major flexibilitat i adaptabilitat de la de titularitat privada. El segon escenari, en canvi, en potenciar l'autonomia de centre, seria més favorable a la possibilitat de diferenciar la xarxa pública en funció de la capacitat de cada centre per situar-se com oferta diferenciada davant del mercat educatiu. Tot apunta que l'aposta del Govern actual es decanta per aquesta segona opció[41] i és quelcom que, a la pràctica, no fa gaire més que ordenar una mica la diferenciació que ja existia abans de la implementació d'aquests decrets.

L'autonomia escolar pot comportar aquesta paradoxa: des d'un punt de vista general, es rebutgen els constrenyiments i els greuges d'aplicar una rendició de comptes que burocratitza i fiscalitza el sistema públic; des d'un punt de vista particular, però, les escoles públiques millor posicionades aprofiten els avantatges de funcionar a partir d'una lògica de seguiment de la demanda. Cal tenir ben present, en aquest sentit, que els principis mercantils encaixen malament amb l'existència d'un sector públic que en suavitzi l'element més traumàtic: la desaparició del sistema dels centres i dels professionals rebutjats per la llei de l'oferta i la demanda. A conseqüència d'això, els recursos escolars més

41. La següent consideració de l'exconsellera Ruiz exemplifica el conflicte de fons que hi ha rere el desplegament normatiu de l'autonomia de centres, pel constrenyiment que pot significar de la sobirania pedagògica: «Si parlem de Projecte Educatiu de Centre, parlem d'autonomia de centre, i, per tant, també parlem de tota aquella sèrie de decrets, el d'autonomia, el de direccions, el d'avaluacions, que donen sentit al projecte educatiu del centre. Per tant, com que això entra dintre del projecte educatiu i de la potenciació de l'autonomia del centre, doncs seguirem amb aquests decrets» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11, del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Rèplica de la consellera) (min. 25.30 a 25.49).

indesitjats per la demanda no desapareixen del sistema escolar, sinó que s'acaben concentrant en els sectors socials més desavantatjats (que, de fet, també són part dels recursos escolars menys desitjats). S'activa, per tant, una redistribució automàtica dels recursos contrària a la lògica equitativa: els més desafavorits no reben més, sinó menys (si més no, en termes qualitatius).

Tot plegat ens allunya del camí que permetria construir un sistema de rendició de comptes ajustat a una concepció de l'educació com a servei públic. No es genera un sistema de rendició de comptes d'aplicació homogènia sobre totes les escoles finançades públicament. No s'integren en el sistema de rendició aquelles advertències de les veus més crítiques sobre els seus efectes no desitjats; per exemple, l'ús que fan els centres de les proves diagnòstiques com a reclam per a les famílies, la deriva alienadora que poden tenir els processos d'avaluació de competències, o l'efecte desestimulador del compromís amb les tasques col·lectives d'implementar segons quin tipus de complements salarials pel professorat.

En comptes d'això, la rendició de comptes pot esdevenir, per un efecte d'*autocompliment de profecia*, un dispositiu tecnologicoburocràtic que s'imposa a les escoles que parteixen d'una posició estructural més desavantatjada, de les quals es desconfia per uns mals resultats tan objectius i inqüestionables com produïts, bàsicament (i cada vegada més), precisament per aquesta posició de desavantatge estructural. És aquesta la deriva que acaba subordinant la rendició de comptes a la seva pulsió mercantilitzadora.

L'autonomia financera: el cofinançament privat i el cofinançament de la tribu

Si l'autonomia pedagògica suposa un element central de la innovació, l'autonomia financera es vincula al desplegament de la rendició de

comptes. És, a més, un dels elements que més podem relacionar amb la incorporació de lògiques de quasi mercat, perquè implica que les escoles tinguin sobirania en la seva gestió econòmica.

Dins de la xarxa concertada, l'autonomia en la gestió econòmica té la seva màxima expressió en el cobrament de quotes a les famílies. Aquests abonaments es justifiquen pel pagament de la sisena hora complementària i de quotes voluntàries a les fundacions de les escoles. En principi, qualsevol alumne es podria matricular gratuïtament a les escoles concertades; a la pràctica, però, la gran majoria en paguen les quotes. Fins fa uns quants anys, el percentatge era tan elevat que feia pensar que la voluntarietat del pagament era sobretot un principi retòric.

Val a dir que, en els darrers anys, per l'efecte de la crisi, s'ha incrementat el volum d'impagaments de quotes a la concertada.[42] Alhora, és de justícia advertir que hi ha escoles concertades en què el pagament de les quotes voluntàries no té un afany lucratiu, sinó que és un element imprescindible per garantir-ne la supervivència com a servei públic. Però, més enllà d'això, l'existència de l'escola concertada implica que una part de la xarxa educativa només és accessible a una part de la població, perquè hi ha una barrera econòmica per accedir-hi. Això significa que, a la pràctica, la llibertat d'elecció també és un principi més formal que fàctic. Es tracta d'una llibertat escolar que només poden exercir, de manera plena, aquells que poden (i volen) pagar les quotes exigides per les escoles concertades (i que es mouen en un rang molt divers: hi ha escoles que

42. En els darrers anys han desaparegut els contractes programa de 27 escoles concertades que tenien pagada la sisena hora voluntària (pel perfil del seu alumnat) i la subvenció addicional que les escoles podien reclamar, en determinades circumstàncies, perquè l'Administració pagués la sisena hora de determinats perfils d'alumnes amb Necessitats Educatives Específiques. A canvi, d'això, l'Administració ha creat una partida de finançament addicional per a centres concertats amb composició desafavorida. Aquesta partida té una dotació pressupostària molt inferior a les dues precedents i, a més, no condiciona el suport a la gratuïtat de la sisena hora.

cobren menys de 100 euros mensuals i d'altres que superen els 500 euros). És una llibertat de tria finançada amb diners públics de la qual, formalment, tothom pot disposar, però que en realitat suposa haver de suportar una càrrega econòmica que no està a l'abast de tothom. En aquest sentit, l'autonomia financera no tan sols encaixa malament amb la voluntat de democratitzar la llibertat de tria, que semblaria un límit raonable en la gestió de serveis de vocació universal i finançats sobretot amb recursos públics. A més, genera eficiència econòmica (cofinançament privat) a costa de segmentar les famílies que van a unes o altres escoles del sistema (allunyant, per tant, la possibilitat de tenir una xarxa escolar integrada).

Hom podria defensar que l'existència d'una xarxa concertada suposa un estalvi per al sistema educatiu, perquè a l'Administració li costa menys subvencionar una línia concertada que pagar-ne una de pública. Fins i tot es pot considerar que això allibera recursos que, aleshores, poden dedicar-se a polítiques d'equitat. Però el cert és que fins i tot les polítiques d'equitat més intenses no poden compensar la segregació escolar que provoquen les barreres econòmiques d'accés als serveis. La doble xarxa no és una condició necessària per tenir un mapa escolar segregat, però sí que limita molt les polítiques orientades a atenuar la segregació, si més no mentre la titularitat privada signifiqui copagament. Així, la doble titularitat, en el seu desplegament actual, significa la implementació d'un règim de quasi mercat ben particular sobre la meitat de la xarxa escolar. És un règim que es caracteritza per rebre un fort finançament públic, però on no totes les famílies i infants poden competir en igualtat de condicions per proveir-se dels serveis que considerin millors.[43]

43. Hi ha unes declaracions de l'expresident Jordi Pujol on reconeix aquest doble joc de la xarxa concertada, que és definida com a servei públic, però no sempre actua com a tal. L'any 2003, va reconèixer públicament que, amb l'escola concertada, «tots fem una mica de trampa: el Govern català, l'escola concertada, els pares, l'administració central», i, avançant-se al que va passar amb els governs tripartits, va afirmar que «fins i tot quan arribi a governar algun partit de l'oposició, que és molt feroç, també tancarà

En paral·lel, els decrets d'autonomia de centre miren d'impulsar l'autonomia de gestió en la xarxa pública, a través de la incorporació de lògiques gerencials que afavoreixin un cert grau de cofinançament. És una de les qüestions vinculades al desplegament normatiu de l'autonomia de centre que desperta major animadversió entre el professorat. Addueixen que la incorporació d'una lògica gerencial acaba desviant l'escola dels objectius eminentment pedagògics que n'haurien d'orientar l'acció. El cert és, però, que hi ha una notable correlació entre les escoles públiques amb projectes educatius més reeixits i el desplegament de pràctiques de cofinançament que interpel·len la tribu de l'escola.

En aquest sentit, és necessari esmentar, en primer lloc, que no és del tot cert que totes les escoles públiques siguin gratuïtes, i encara menys que costi el mateix participar plenament en unes que en unes altres. Hi ha escoles en què els costos de les quotes de les AMPA són molt més elevats que en d'altres i esdevenen barreres econòmiques que desincentiven que algunes famílies es puguin sumar als seus projectes. En algunes escoles públiques pot representar un escull econòmic similar al d'algunes de les escoles concertades més modestes. La cosa encara s'iguala més si atenem, en el marc de l'autonomia organitzativa, al cost que poden tenir alguns extraescolars o fins i tot el servei de menjador. No tothom pot assumir el cost d'apostes educatives transformadores que signifiquin optar per menjar ecològic o per una oferta extraescolar complementària massa elitista. El cost de les quotes també pot tenir a veure amb la necessitat d'ajustar el pressupost de l'escola a pràctiques docents innovadores. Així, per exemple, hi ha associacions de pares que participen activament i financen els projectes educatius que s'impulsen a les escoles (com ara remodelacions dels espais per *desestandaritzar-los* o contribucions per a la formació complementària dels docents).

---

els ulls perquè sap que és molt difícil actuar d'una manera que faci viable una escola privada, una escola concertada» (Notícia de la *web La Xarxa Comunicació Local*, 4 de novembre de 2003. Extractes literals de les paraules de l'expresident Jordi Pujol en un acte celebrat a Santa Coloma de Gramenet).

Alhora, el fet de ser centres innovadors de referència pot esdevenir una font de recursos exògens extraordinaris. Hi ha escoles capdavanteres que reben un suport gens menyspreable en recursos humans. Són tots aquells voluntaris (en molts casos, futurs mestres) que volen formar-se en aquestes fórmules didàctiques innovadores. D'altres es financen gràcies a explicar el seu model pedagògic. Per exemple, n'hi ha que reclamen una compensació econòmica si algun grup d'estudiants de magisteri vol anar a conèixer-ne el projecte com a part del seu procés formatiu. També es poden organitzar jornades formatives on s'ensenya el propi model educatiu i que poden ser força lucratives. Finalment, es pot obtenir suport econòmic mitjançant el recurs a xarxes de finançament col·laboratiu, especialment si es fan propostes prou pioneres i trencadores per cridar l'atenció d'algun sector especialment sensibilitzat en transformació pedagògica de l'escola i de la societat.

Ens trobem, per tant, davant d'una curiosa doble paradoxa. Alguns dels centres escolars amb models pedagògics més trencadors i que més s'allunyen discursivament d'una concepció mercantilitzadora de l'educació poden transformar en rèdit econòmic un bé que és socialment percebut com a escàs: l'excel·lència en la implementació de models educatius alternatius que defugen, precisament, l'orientació dels resultats envers l'excel·lència. Tot plegat redunda en més recursos per aprofundir en la pròpia aposta pedagògica del centre. Amb això es genera una aproximació del sistema públic a una lògica mercantil, que és perfectament compatible amb un relat ideològic contrari a la implementació de règims de quasi mercat.

Dinàmiques promocionals i competitives a les escoles. L'ús de les proves diagnòstiques

Ja hem vist com la innovació pedagògica té un paper clau en el relat que les escoles elaboren per explicar-se, i promocionar-se, en les jornades de portes obertes. Un dels motius és que això difícilment és interpretat

en clau competitiva, com una confrontació comparativa que posiciona les escoles com a millors o com a pitjors. És difícil acusar una escola pública d'estar competint amb la resta d'escoles de la seva ciutat per voler fer les coses d'una determinada manera, pedagògicament parlant. Ara bé, amb els resultats acadèmics i de les proves diagnòstiques, la cosa és diferent.

Malgrat que l'actual Govern català és contrari a l'establiment de rànquings entre escoles en funció dels resultats, la realitat és que els equips directius coneixen els resultats que obtenen les seves escoles en les proves diagnòstiques, i els que en poden presumir, ho fan. L'ús és més desacomplexat en aquelles escoles que assumeixen que esforçar-se i competir és part del que fa (i d'allò que es fa a) l'escola: les concertades, en general, i les més elitistes, en particular. Les escoles amb menys demanda també empren la referència a les notes si tenen resultats prou bons, perquè és un reclam potentíssim de la seva vàlua.

Ara bé, les escoles amb famílies més capitalitzades tendeixen a tenir un major rendiment com a conseqüència d'aquest factor i difícilment obtenen rendiments acadèmics inferiors a la mitjana. Per tant, els resultats que reben, si no es neutralitza l'efecte del perfil de les famílies que hi assisteixen, difícilment els poden perjudicar. És un indicador espuri sobre la qualitat de l'escola, però poden emprar-lo per promocionar-se. En canvi, les escoles amb perfils familiars més descapitalitzats només poden presumir de resultats, en cas que ho puguin fer, quan es comparen amb escoles amb perfils de famílies similars als propis. Aquesta diferència, i com s'escenifica en les jornades de portes obertes, justifica dos dels temors que expressen les veus mes crítiques amb la rendició de comptes.

En primer lloc, els resultats de les avaluacions semblen revelar realitats objectives, però en interpretar-les les estem modelant. D'una banda, els actors ajusten la interpretació als seus interessos. Seria

relativament senzill ponderar els resultats neutralitzant l'efecte explicatiu de l'estatus acadèmic de les famílies, però les escoles no ho fan si no els interessa en la seva estratègia de promoció. D'altra banda, s'obvien elements explicatius de les diferències de resultats entre escoles molt significatius però complexos. Així, per exemple, resulta molt difícil neutralitzar la diferència en el perfil *motivacional* de les famílies que van a unes o altres escoles. És innegable que la correlació entre estatus acadèmic i perfil motivacional és molt alta, perquè a major estatus acadèmic més es transmet dins de la llar una cosmovisió propera a la cultura escolar. Però la correlació no és total, ni molt menys. Hi ha famílies capitalitzades amb fills desmotivats, i famílies descapitalitzades amb fills motivats. Per tant, podria ser que, després de neutralitzar l'efecte de l'estatus sobre els resultats, els millors resultats d'unes escoles s'expliquessin més per la concentració d'alumnes motivats que per la professionalitat del professorat. La qüestió es fa menys abstracta si atenem a algunes pràctiques d'una part de les escoles concertades, que empenyen els alumnes amb pitjors resultats a abandonar-les. Tot plegat no invalida la rellevància d'avaluar els resultats, però evidencia que s'han d'interpretar amb rigor tècnic i prudència.

El segon temor fa referència a com n'és de fàcil que les dades s'acabin emprant d'una forma no prevista. L'exemple paradigmàtic són les proves diagnòstiques, que, tot i néixer per avaluar internament les escoles, generen indicadors que s'empren per posicionar les escoles en el mercat educatiu. És quelcom que ens hauria de fer més crítics amb una reivindicació que va prenent una posició hegemònica en l'arena pública: la transparència.

En exigir transparència, es vol que l'Administració no sigui l'únic estament que controli l'ús de les dades que sorgeixen de la gestió pública, de forma que la societat civil pugui exercir de contrapoder a aquest monopoli. Jo diria que la forma com les escoles empren les proves diagnòstiques serveix de rèplica a aquest argument. La lliure apropiació de les

dades en pot comportar usos enganyosos, com els que ja he esmentat que poden fer les direccions de les escoles en les jornades de portes obertes. Per tant, ens podem trobar en la situació que l'Administració estigui obligant les famílies a participar en processos d'avaluació que, avalats pel principi de la transparència, acabin generant indicadors fallaços, no controlats per les institucions públiques, que estiguin assenyalant injustament les seves escoles com a mediocres.

Més enllà d'això, a les jornades de portes obertes, les escoles més alineades amb les bondats de la renovació pedagògica també feien ús dels resultats acadèmics. Ho feien amb subtilesa, d'una manera que mirava de desmarcar-se d'una interpretació en clau competitiva. En l'escola en què m'he detingut anteriorment, es parlava dels resultats per desarticular la por dels pares a un projecte pedagògic marcadament innovador. S'assegurava que els alumnes que passaven a l'ESO tenien bons resultats dins del nou centre escolar. L'escola, per tant, garantia una bona formació. Es comentava també que això no ho podien dir la majoria d'escoles amb pedagogies alternatives, perquè no tenien cohorts d'infants que ja haguessin passat a l'ESO. En una segona escola a què vaig assistir, amb un perfil similar, la directora feia al·lusions indirectes, però reiterades, a la bona formació que s'hi donava. Afirmava, per exemple, que els instituts del barri «es rifaven» els infants que s'havien educat a la seva escola.

Així, doncs, l'ús dels resultats acadèmics (i dels resultats obtinguts en les proves diagnòstiques) com a reclam i el desenvolupament de l'autonomia gerencial són pràctiques esteses, que precedeixen i van més enllà del desplegament normatiu de la rendició de comptes. En molts casos, de fet, són usos que sorgeixen de la forma com els actors del camp educatiu s'apropien dels discursos i dels recursos disponibles en funció de la posició que hi ocupen. En part, aquestes apropiacions tenen a veure amb l'ús de l'arsenal conceptual que proveeix una concepció ideològica favorable als règims de quasi mercat i a l'autonomia dels centres. Es legitima així, rere una retòrica meritocràtica i liberal, la reproducció

intergeneracional de privilegis heretats, la voluntat lucrativa dels agents o l'existència de barreres econòmiques que limiten la llibertat de tria de bona part de les famílies. En altres casos, però, les apropiacions mercantilitzadores sorgeixen d'actors que s'hi manifesten radicalment en contra: amb discursos pedagògics radicalment enfrontats a la incorporació de lògiques competitives a l'educació o amb una ferma voluntat de defensar l'escola com a servei públic, en oposició a qualsevol dinàmica privatitzadora.

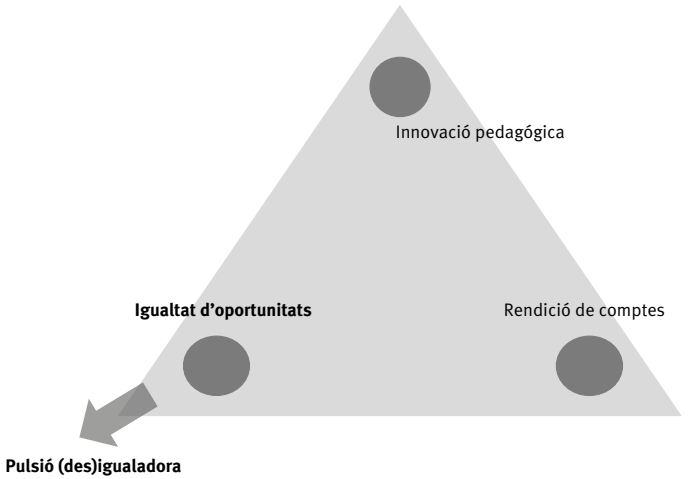
Entre la igualtat d'oportunitats i la pulsió (des)igualadora

L'horitzó de millora orientat a la igualtat d'oportunitats és ocupat, sobretot, per aquells actors que demanen que l'educació sigui concebuda des d'una lògica estricta de servei públic. En aquest apartat em proposo analitzar com s'articula la pulsió que pot desviar l'objectiu reivindicatiu de l'horitzó de millora que el guia ideològicament. En aquest cas, es tracta d'una pulsió (des)igualadora (igualadora i desigualadora a la vegada), i, una vegada més, la qüestió de l'autonomia esdevé clau per comprendre aquesta dinàmica.

El problema de les desigualtats educatives fa xocar els partits amb una sensibilitat liberalconservadora i els més igualitaristes. Per als primers hi ha un determinat punt a partir del qual perseguir la igualtat educativa soscava la qualitat del sistema educatiu, de forma que els dos objectius queden enrocats en un joc de suma o. Així, com més gran és l'aposta per la igualtat d'oportunitats, més risc hi ha d'estar renunciant a la qualitat del sistema educatiu. Per tant, és lícit fer el sistema educatiu més igualitari, però no és desitjable fer-ho fins al punt d'enfonsar el sistema educatiu en la mediocritat;[44] heus aquí el límit infranquejable de l'es-

44. En el preàmbul de la LOMCE, detectem una manifestació paradigmàtica d'aquesta concepció. Després d'emmarcar la necessitat d'optar tant per la qualitat com per l'equitat, la declaració s'acaba amb una referència contundent a com una aposta decidida per l'equitat pot significar una baixada de la qualitat del sistema: *«Equidad y calidad*

Gràfic 5.
La pulsió (des)igualadora en el triangle de la millora educativa



forç compensatori.[45] Per tant, s'acaba considerant la igualtat d'oportunitats des d'una interpretació poc exigent: més que assegurar que la societat minimitza la reproducció intergeneracional de les posicions de privilegi, es busca garantir que tothom té una formació prou sòlida per tenir una inserció en el teixit social i laboral reeixida. Les polítiques de lluita contra la segregació, que tendeixen a interferir en la llibertat de

son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad» (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, p. 3).

45. L'exconsellera, Irene Rigau, explicitava aquest límit: «per garantir la igualtat d'oportunitats no podem arraconar la importància dels coneixements. Si disminueix el contingut de l'aprenentatge, si disminueix el valor dels coneixements, l'escola, en part, perd el seu prestigi i veu qüestionada la seva funció. Rebaixant els nivells correm el risc de deslligar la principal funció de l'escola i fer augmentar els aspectes assistencials, que també hi són presents, però no són prioritaris» (*Diari de sessions*: DSPC-C 355/09, a 28/06/2012: sessió informativa sobre el pla de xoc contra el fracàs escolar. Compareixença de la consellera) (min. 21.20-30.05).

tria (tal com la interpreten) i en la pluralitat de l'oferta educativa, són les que fan més incompatibles els principis de la igualtat i la qualitat educativa. Per tant, cal apostar-ho (gairebé tot) a les polítiques compensatòries, guiades per una lògica equitativa focalitzada en els casos de desigualtat més flagrants.[46]

En canvi, els partits a l'esquerra de l'espectre ideològic no creuen que l'esforç en favor de la igualtat d'oportunitats s'hagi de subordinar a l'impuls de la qualitat del sistema educatiu, de l'excel·lència, o d'una millor adequació als requeriments formatius del sistema productiu.[47] A més, no comparteixen que la relació entre qualitat i igualtat sigui un joc de suma o. No tan sols es pot millorar la igualtat d'oportunitats i també la qualitat general del sistema, sinó que, de fet, una inversió dirigida a la millora de la igualtat d'oportunitats repercuteix directament en la millora de la qualitat dels resultats educatius. Des d'un punt de vista acadèmic, aquesta consideració se sustenta en les principals evidències que aporta la recerca que recomana reduir la segregació interescolar i fer les escoles el més heterogènies possible. Es defensa que això fa que el *peer effect* ('l'efecte company') estiri les expectatives educatives i els resultats acadèmics dels més desavantatjats, que troben exemples d'èxit en els quals emmirallar-se entre els companys d'aula. Lògica-

46. L'afirmació de l'exconsellera Meritxell Ruiz sobre com articular la tasca en favor de la igualtat és prou reveladora: «Davant d'aquesta problemàtica situació, és la nostra obligació concentrar més recursos en els centres amb més necessitats. És de justícia dedicar més recursos als qui més ho necessiten, i, per tant, no podem fer polítiques ni redistribuir els recursos de manera igualitària. Cal tractar diferent el que parteix de més necessitats, més complexes i més diverses. És per això que establim una prioritat pedagògica i econòmica en els centres de màxima complexitat» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11 del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Compareixença de la consellera) (min. 45.29 a 46.00).

47. La intervenció de la parlamentària Jéssica Albiach, representant de Catalunya sí que es Pot (CSQP), és molt contundent en la reivindicació del paper principal de la igualtat d'oportunitats: «Hem vist com l'educació, en lloc de ser una eina d'ascensor social, es convertia en el primer graó de la segregació per motius socioeconòmics» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11, del 10/20/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Intervenció de la representant de CSQP).

ment, la conseqüència d'això és especialment bona per als infants que parteixen d'entorns culturalment menys capitalitzats (o, millor dit, més distanciats de la cultura escolar), però també es produeixen efectes agregats positius sobre el conjunt del sistema, perquè el resultat mitjà del sistema tendeix a millorar (Benito, Alegre i Gonzàlez, 2014).

La lluita contra la segregació és un joc de suma o, on el que es guanya en igualtat es perd en qualitat, o no ho és? El cert és que tots dos punts de vista tenen una part de raó. Abaixar la segregació escolar aporta una millora espectacular en la igualtat d'oportunitats, de forma que l'origen familiar condiciona molt menys els resultats acadèmics i cognitius dels fills. Hi ha menys evidències relatives al contagi d'expectatives professionals o la democratització del capital social en entorns escolars heterogenis (que creen xarxes d'amistats i coneixences més diverses), però tot apunta que el guany és encara major en aquestes dimensions simbòliques i relacionals (Benito i Gonzàlez, 2012).

Ara bé, en els resultats que es poden interpretar en clau de qualitat les evidències són més ambigües. En termes generals, sembla prou clar que les situacions de menor segregació escolar afavoreixen l'obtenció de millors resultats educatius agregats, i, sobretot, que els resultats agregats són pitjors en contextos de forta segregació escolar. A més, les situacions de baixa segregació fan millorar especialment el percentatge dels alumnes que assoleixen els llindars mínims exigibles, en termes cognitius o de resultats acadèmics. Ara bé, aquests guanys automàtics en qualitat tenen tres límits. En primer lloc, en els entorns educatius poc segregats (bàsicament, el que trobem en alguns països nòrdics), lluitar per reduir encara més la segregació sembla repercutir negativament en els resultats mitjans agregats. En segon lloc, sembla produir-se un cert retrocés en els percentatges dels alumnes que assoleixen nivells d'excel·lència en els contextos menys segregats. Així, la petita minoria dels alumnes més excel·lents tendeix a reduir-se una mica. Però el més rellevant de tots és el tercer límit: bona part de la millora dels resultats entre els mes desavantatjats re-

percuteix en un empitjorament de resultats entre els alumnes avantatjats, que deixen de disposar d'una situació endogàmica que fa que el *peer effect* només els afavoreixi a ells.

Aquests resultats permeten apuntar a dues evidències complementàries. D'una banda, pot haver-hi un increment positiu tant de resultats com d'igualtat d'oportunitats. En molts sentits no es tracta d'un joc de suma o. Si reduint la segregació escolar ja hi ha una millora de la qualitat en la majoria de les seves dimensions (sobretot en els resultants mitjans agregats, que és l'indicador principal de la qualitat del sistema), sembla evident que combinar-ho amb polítiques específiques destinades a millorar la qualitat podria fàcilment significar una millora substantiva de tots dos objectius. Menys segregació no significa una disminució global dels resultats (ans el contrari), si bé sí que implica una (petita) davallada en els resultats d'una part de la població: aquells que treien rèdit de blindar espais escolars homogenis amb altres famílies capitalitzades. Pel mateix motiu, pot significar una (encara més petita) baixada en els percentatges, ja minsos, d'alumnes amb resultats excel·lents. Però res no impedeix acompanyar la lluita contra la segregació d'altres polítiques orientades específicament a la millora de la qualitat o a l'acompanyament dels alumnes més talentosos, amb l'avantatge que es potenciaria la qualitat i l'excel·lència sense suportar-la en lògiques endogàmiques injustes.

Alhora, però, les dades també permeten veure que el sistema educatiu pot ser percebut com un espai en què els individus lluiten per uns recursos escassos. En aquest sentit, el *peer effect* sí que té alguna cosa de joc de suma o: si es generen entorns escolars heterogenis, s'està renunciant a crear-ne d'homogenis, que tenen efectes positius per a alguns (efectes limitats, cognitivament parlant, però positius). A més, les dinàmiques de tancament social dels grups més capitalitzats en escoles d'alta homogeneïtat permeten que s'hi reprodueixin xarxes relacionals, expectatives escolars i contextos motivacionals que, alhora, rauen inaccessibles per a d'altres. Volgudament o no, això té

uns efectes directes en la lluita pel manteniment i la transmissió intergeneracional de posicions d'avantatge social. Les posicions socials de privilegi són limitades i a curt i mitjà termini no se'n modifica massa la proporció. Que les ocupin uns significa que n'hi ha d'altres que no hi poden accedir, de manera que és estratègicament raonable restringir-ne l'accés a nouvinguts tant com es pugui. Com amb el *peer effect*, i vinculat a ell, la lluita per ocupar les posicions de privilegi sí que té molt de joc de suma o.

Tot plegat, es tracta d'una qüestió d'una notable complexitat, però acaba tenint una traducció esbiaixada en el conflicte polític: bàsicament, el problema de la desigualtat educativa pren cos en la confrontació pel model de concertació educativa català. Les reivindicacions igualitàries es concentren a fer desaparèixer les barreres d'admissió i de selecció que diferencien les escoles de titularitat pública i privada, però, en canvi, hi tenen un paper secundari els processos més subtils de distinció entre escoles que tenen poc o gens a veure amb la titularitat de les escoles, però que tenen efectes desigualadors tant o més profunds. En el sector igualitarista, l'existència d'una doble xarxa fa possible armar un discurs cohesionat, que hi detecta un esvoranc inqüestionable en el camí cap a la igualtat d'oportunitats. El sector públic es veu empès a funcionar partint d'una lògica *win-win*: es prioritza la defensa del sector públic, i, alhora, s'eludeixen les qüestions que poden comportar un perjudici per a algun dels actors d'aquest sector. A més, tot sovint l'agenda reivindicativa no aclareix l'ordre en el desplegament de les prioritats que han d'apropar a l'ideal perseguit, i sembla donar-se per descomptat que qualsevol conquesta parcial ja significarà una millora en igualtat d'oportunitats.

Ara bé, és qüestionable que tot guany en termes de defensa d'allò públic reverteixi inequívocament en un guany en la defensa del servei públic d'educació. Allò que dota de caràcter de servei públic no és principalment la titularitat dels centres o l'estatus de funcionaris públics dels professionals del sector. El caràcter de servei públic remet

sobretot a l'acompliment del principi de la igualtat d'oportunitats. Aquest és el paràmetre que permet avaluar si el sistema educatiu s'apropa o s'allunya de la naturalesa de servei públic. En aquest sentit, s'ha de sospesar si, a la pràctica, les polítiques públiques d'educació esdevenen un mecanisme de transferència de recursos públics cap als grups socials més capitalitzats i en blinden les posicions de privilegi.

Davant d'això, el cert és que alguns dels processos més subtils de diferenciació educativa s'alimenten de les pulsions igualadores i desigualadores provinents del sector públic. Ja hem vist com les accions favorables a l'autonomia pedagògica i de gestió de bona part dels centres millor posicionats del sector públic tenen aquest efecte desigualador, i l'autonomia organitzativa pot aprofundir-los. Alhora, les reivindicacions igualitaristes, més atentes que la redistribució de recursos no generi greuges en els interessos dels actors del sector públic (part dels centres escolars, de les famílies o del professorat) que d'interpretar els efectes sobre la igualtat d'oportunitats, poden limitar substantivament la redistribució equitativa o antisegregadora. A la pràctica, doncs, l'alineació de la pluralitat de veus i d'interessos fa que la defensa de l'educació com a servei púbic pugui quedar diluïda, malgrat que continuï ben viva a nivell retòric. A continuació en mostro alguns exemples.

La segregació escolar en les reivindicacions d'una planificació educativa igualitària

Com he apuntat, els defensors de l'educació com a servei públic parteixen d'un supòsit principal: hi ha una relació causal clara entre l'existència d'una xarxa concertada (amb les característiques específiques que té aquí) i les desigualtats educatives, quelcom que acaba repercutint, sobretot, en la segregació escolar del sistema. Efectivament, la distribució de la matrícula en les dues xarxes escolars correlaciona directament

amb la segregació escolar.[48] Hi ha dos factors clau que expliquen aquest fenomen: l'existència de barreres econòmiques per accedir a les escoles concertades i les pràctiques selectives que fan alguns centres escolars concertats (durant els períodes de preinscripció, i també en l'expulsió posterior d'alumnes). Això legitima la reivindicació que s'ha d'anar cap a un marc en què les escoles comparteixin les mateixes condicions com a part d'una xarxa integrada.

Ara bé, és cert que la desigualtat escolar, i més concretament la segregació escolar, es manifesta sobretot en l'existència d'una doble xarxa escolar? Les evidències empíriques obliguen a matisar-ho molt. L'escola concertada és internament molt segregada, i l'escola pública, també.[49] A Catalunya, hi ha municipis amb una forta presència d'escoles concertades i amb governs de centredreta que han implementat polítiques més decidides i reeixides en la lluita contra la segregació escolar que altres municipis amb menys escoles concertades o amb governs d'esquerra.[50] A això cal sumar algunes evidències complementàries. En

48. Com s'afirma a l'informe *Segregació escolar a Catalunya (I)* del Síndic de Greuges: «Convé recordar que el sector concertat, [...] també acostuma a ser el sector amb una composició social més afavorida. Les dades [...] evidencien que en la majoria de municipis analitzats el sector concertat presenta un pes més baix del fet migratori i una presència més baixa d'alumnat amb necessitats educatives específiques que el sector públic» (2016, p. 41).

49. Com s'exposa en el darrer informe del Síndic de Greuges sobre la segregació escolar a Catalunya: «Anàlisis més actualitzades, també per al curs 2012-2013, evidencien que només el 20,5% de la segregació escolar a Catalunya s'explica per diferències entre els sectors públic i privat, mentre que el 79,5% restant, per les diferències dins dels sectors de titularitat [...]. La segregació escolar és més elevada en el sector privat que en el sector públic, tot i que els nivells de segregació interna dins dels dos sectors de titularitat són força similars. No cal dir, doncs, que quan es parla de dualització escolar, cal tenir present que també hi ha escoles concertades notablement implicades en l'escolarització de l'alumnat immigrat, igual que hi ha escoles públiques escassament implicades» (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016, p. 13).

50. Una de les polítiques municipals que ha tingut impactes més positius consisteix en l'acord de tots els centres d'un municipi d'incrementar la reserva de places d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials fins al nivell que en permeti una distribució igualitària entre totes les escoles, públiques i concertades. Per fer-la funcionar, cal que els

molts països de l'entorn europeu, que tenen sistemes escolars sense (pràcticament) escola concertada, els nivells de segregació escolar són comparables als d'Espanya i Catalunya. La segregació i les desigualtats educatives, per tant, transcendeixen la qüestió de la doble titularitat i tenen un gran pes dins de les escoles de cada titularitat. Encara més, podrien arribar a ser igual de profundes en cas de desaparèixer la doble titularitat (si no es fa algun tipus d'intervenció política complementària). Malgrat això aquesta segona evidència acaba tenint una traducció molt dèbil en les reivindicacions polítiques del sector públic. És quelcom que es reflecteix en les exigències que es traslladen a l'Administració en relació a la planificació educativa.

L'actual situació de descens demogràfic està repercutint sobretot en el tancament de línies de l'escola pública, i la reacció davant d'això fluctua entre l'exigència pragmàtica de fer un tracte més equànime entre les escoles d'una i altra titularitat, i l'exigència més contundent de no tancar cap línia (més) a la pública i aprofitar la contingència demogràfica per millorar les condicions d'educabilitat del sistema. En aquest sentit, els actors del sector igualitarista voldrien que s'entengués el descens demogràfic com una finestra d'oportunitat per potenciar la igualtat d'oportunitats gràcies a millorar el tracte a l'escola pública.[51] En comptes d'això, es té el convenciment que l'Administració està utilitzant la davallada demogràfica per abaixar la inversió en educació en dos sentits: es redueix el pes de la xarxa pública i es redueix la inversió global en el sistema.

responsables de detectar l'alumnat amb NEE siguin sensibles als condicionants socials que deriven en necessitats especials. També ha estat determinant la política, ja extingida (i ideològicament discutible), que feia que la Generalitat pogués assumir, si s'esqueia, el pagament de la sisena hora lectiva dels alumnes amb NEE dels centres concertats que s'hi acollien.

51. Com queda reflectit en el titular, la petició estrella de la campanya contra el tancament de línies i escoles de titularitat pública *En defensa de l'escola pública. Cap tancament d'aules i reducció de ràtios* del MUCE, que convoca una concentració el 28 de febrer de 2016, era la reducció de la ràtio d'alumnes per aula.

Però aquesta reivindicació genèrica, de naturalesa igualitària, s'acaba concretant en una demanda que pot tenir conseqüències desigualadores. Des d'un punt de vista pràctic, la reivindicació estrella de la FaPaC en matèria de planificació educativa és que els centres de titularitat pública i privada es regeixin pels mateixos barems a l'hora de decidir quines línies escolars han de tancar i quines no. Concretament, la FaPaC exigeix que es respecti «el dret de les famílies a escollir escola i no es condicioni la seva demanda per l'anunci de manca de places públiques».[52] Ras i curt: que acabi la pràctica de tancar línies de l'escola pública abans d'iniciar-se el procés de preinscripció. Es vol evitar així la situació actual, en què els centres concertats parteixen d'una situació d'avantatge, perquè tenen assegurada la renovació automàtica dels concerts en arribar a 20 alumnes preinscrits. És una reivindicació legítima i raonada, però té com a conseqüència que el criteri prioritari en l'organització de l'oferta escolar sigui de caràcter mercantil: fer cas de les preferències de la demanda. L'existència de la xarxa concertada genera una pressió adaptativa sobre la xarxa pública, que acaba havent d'optar entre regir-se per uns criteris alternatius de governança de l'oferta (que podrien incorporar objectius de reducció de la desigualtat, però que només s'apliquen a la xarxa pública) o adaptar-se competitivament al criteri mercantil. Exigir que l'Administració adopti el criteri de seguiment de la demanda implica decantar-se per la segona opció.

La conseqüència d'això és que, efectivament, és possible generar un nou marc en què la xarxa pública tingui major capacitat de resiliència que en l'actual, perquè hi ha municipis i barris en què l'oferta pública és més atractiva que la privada. Alhora, però, aquest nou marc regulatiu s'assimila cada vegada més a un règim de quasi mercat, que comporta que les escoles amb major risc de desaparèixer (o de precaritzar-se) siguin precisament aquelles estructuralment més vulnerables tant del

52. Notícia a la *web* de la FaPaC sobre la roda de premsa de l'11 de febrer de 2016 en què es reclama mantenir tots els grups de P3 abans de la preinscripció.

sector públic com del privat, i que solen ser les que atenen població més desafavorida.

Límits igualitaristes en la distribució desigual (equitativa) de recursos

Vinculat a l'anterior, podria passar que el reconeixement que alguns centres necessiten més recursos sigui, a la pràctica, un element més compensatori que equitatiu en un sentit estructural. Quina potència han de tenir les polítiques d'equitat per revertir les dinàmiques inequitatives espontànies i aconseguir implantar un règim realment equitatiu, i, per tant, de redistribució desigual sistemàtica de recursos? El volum de recursos que caldria mobilitzar per assolir ja no una redistribució equitativa, sinó fins i tot una simple compensació igualitària, és molt important, i no s'acaba d'ajustar a la posició que ocupa en l'agenda política d'aquests actors.

No vull dir amb això que no sigui un element del qual no se'n reconegui la rellevància política. El que suggereixo és que no es percep que dins de la xarxa pública hi hagi un problema molt significatiu de poca redistribució equitativa. Sí que es detecta un problema de precarització que pot afectar més intensament uns centres que d'altres. Però el tipus de problematització que se'n fa no es vincula a la necessitat de repensar la redistribució de recursos dins de la xarxa pública. En aquest sentit, no hi ha massa diferències en les propostes equitatives, de vocació compensatòria, dels actors amb diferents sensibilitats polítiques. Ho exemplifica l'elevat grau de consens ideològic que desperta una proposta com la de les *Magnet School* per canviar les dinàmiques d'escoles en situació descapitalitzada. La principal diferència és de naturalesa més quantitativa que qualitativa: caldria invertir un volum superior de recursos en aquesta mena d'iniciatives. És una diferència que s'associa, en primer lloc, a la necessitat d'incrementar la despesa global en educació i, en segon lloc, a erradicar les diferències que desigualen els centres

de titularitat pública i concertada. Així, per exemple, es reclama que les subvencions que reben alguns centres privats elitistes s'haurien de destinar a polítiques d'equitat.[53] Alhora, per a alguns dels actors caldria recuperar la sisena hora per tal d'igualar la dedicació lectiva de l'escola pública i la concertada.[54]

Però, més enllà del conflicte de titularitats, la distribució equitativa de recursos té límits. La manifestació més evident d'això és el fet que hi ha un recurs que no s'està disposat a redistribuir equitativament. N'hi ha un que s'ha de regir per una lògica igualitarista estricta, perquè no fer-ho interferiria en l'autonomia professional d'un actor clau del sistema públic: el recurs i l'actor a qui em refereixo és el professorat. No estic parlant de la possibilitat que algunes escoles rebin més suport docent o que en alguns centres es pugui reduir la ràtio alumnes/professor. Aquest és un mecanisme de redistribució equitativa que tots els actors del camp educatiu contemplen com a legítim. Em refereixo a la incorporació d'incentius econòmics per aconseguir que el repartiment del professorat dins del sistema educatiu beneficiï els centres més desavantatjats.

De fet, l'actual marc regulatiu dels estímuls professionals més aviat pot estar produint l'efecte contrari. L'ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis, és l'element més semblant a un procediment de rendició de comptes en el desenvolupa-

53. El parlamentari Albert Botran, representant de la Candidatura d'Unitat Popular (CUP), rebat a l'exconsellera Meritxell Ruiz emprant aquest argument: «...posava el focus en aquestes 16 escoles [escoles confessionals de titularitat privada que segreguen per sexe] que reben 30 milions d'euros anuals pel concert. No és una xifra menyspreable. Abans ens feia explícit el suport de la consellera als centres d'atenció especial, amb el qual es volien reduir les ràtios. Això en el pla de xoc que es va fer seu el Govern està quantificat en 5 milions d'euros» (*Diari de sessions*: DSPC-C 036/11, del 10/02/2016. Sessió informativa sobre els objectius i les actuacions del Departament. Intervenció del representant de la CUP).

54. No és una petició prioritària dels sindicats, que poden detectar-hi un conflicte d'interessos pel potencial empitjorament de l'estructuració horària de l'atenció docent.

ment professional del professorat.[55] Per assolir una promoció salarial, s'hi incorporen elements d'avaluació de la tasca docent i de compromís professional. Ara bé, entre els criteris no se'n contempla cap que afavoreixi que el professor vulgui tenir com a destinació un centre amb alumnat més desavantatjat. Són escoles on la influència de les bones pràctiques docents seria més significativa, perquè el repte de compensar els handicaps de partida dels alumnes és major. A més, són escoles on pot semblar més costerut desenvolupar la tasca docent, per la major distància existent entre l'escola i les disposicions escolars dels infants que hi assisteixen. Semblaria clau, per tant, generar estímuls per tal que el professorat amb més experiència, motivació i recursos prioritzés aquestes destinacions. Es tracta, però, d'una política controvertida, perquè implicaria una diferenciació del professorat en què s'assumeix que no tots els professors són iguals en el desenvolupament de la seva tasca docent. Esdevindria una diferència en el tracte retributiu entre tasques que són concebudes com a anàlogues que atemptaria massa frontalment amb l'exigència que el professorat ha de ser tractat amb paràmetres d'igualtat.

En canvi, en els concursos de traslat sí que s'hi incorpora com a mèrit haver desenvolupat docència en centres d'alta complexitat. Per tant, fer docència en un centre d'alta complexitat no és un mèrit retribuïble, però, en canvi, sí que és percebut com un escull especialment costós en la carrera docent que s'ha de poder compensar... si es vol anar a un altre centre. La conseqüència d'això és que les escoles d'alta complexitat esdevenen espais estigmatitzats on no compensa anar, tret que es vul-

55. Aquests en són els trets definidors generals: «3. Els elements definidors del sistema de promoció docent són els següents: a) La permanència en servei actiu o serveis especials en cossos docents, o amb contracte laboral com a professor de religió. b) La implicació en el millorament dels resultats del centre. c) El desenvolupament de funcions d'especial responsabilitat o representativitat. d) La formació permanent i acadèmica. e) La participació en activitats complementàries, colònies i plans d'entorn i la creació de materials educatius digitals» (Tercer punt de l'article 2 de l'Ordre ENS/330/2014, de 6 de novembre, del procediment de promoció docent per estadis).

guin fer mèrits per poder accedir, més endavant, a les escoles realment desitjades. Implícitament, és quelcom que evidencia que no totes les escoles són iguals, sinó que n'hi ha on és més ardu desenvolupar la tasca docent.

A la pràctica, el desplegament normatiu no evita una distribució del professorat dins de la xarxa pública que castiga els centres amb majors dificultats objectives, que no tenen mecanismes per concentrar més talent docent. Si no és en casos d'un elevat compromís personal (que n'hi ha, i no són marginals), el talent tendeix a concentrar-se, *naturalment*, en aquells nínxols educatius on més flueix la innovació pedagògica i on les famílies són més receptives als predicaments transformadors. A parer meu, hi hauria formes d'enfocar la qüestió més favorables a una distribució equitativa del professorat, que podrien encaixar en un relat igualment igualitari respecte del tracte a la funció pública. Es podria establir un complement salarial (no simbòlic) anàleg al que s'ofereix als professors que fan tasques de direcció i que, com aquestes, requerissin una capacitació contrastada i un plus d'exigència laboral. Així, una de les tasques objecte d'aquest complement salarial podria ser l'assumpció de responsabilitats docents en centres d'alta complexitat.

L'autonomia organitzativa: el cas de la compactació horària

Com he anat mostrant, és la reivindicació d'autonomia la que legitima la coexistència de diversos models organitzatius en l'escola pública. És quelcom útil per casar interessos i reivindicacions del sector públic, però, en fer-ho, pot posar en risc la igualtat d'oportunitats dins del sector. Així, els actors que vetllen per la igualtat d'oportunitats afavoreixen l'articulació de mesures amb conseqüències desigualadores.

També passa en la dimensió de l'autonomia organitzativa. Un exemple paradigmàtic d'això és la controvèrsia sobre l'horari lectiu de les escoles. En l'àmbit dels instituts de secundària, l'establiment de la jornada

compactada s'ha estès molt ràpidament des del moment en què es va cedir als centres la decisió sobre la seva aplicació. El curs 2012-2013 pràcticament dues terceres parts dels instituts de Catalunya l'aplicaven, i el percentatge ha seguit creixent. Aquell mateix curs es va iniciar una prova pilot per avaluar la compactació horària a primària. La prova va tenir la participació de 6 escoles. Des del curs 2015-2016 han començat a intensificar-se els moviments a les escoles per adscriure's a aquesta nova possibilitat d'organització horària.

Entre el professorat, hi ha veus refractàries a la mesura, que s'alineen amb aquells experts que veuen que pot afectar negativament, sobretot, els alumnes que parteixen amb més desavantatge. La perceben, per tant, com un espai de fricció entre els interessos de l'educació com a servei públic i els interessos de la funció pública. Amb tot, bona part dels sindicats han empès (o donat suport a) l'Administració per generalitzar la compactació horària o, més concretament, la capacitat dels centres per decidir-la.[56] Entre les famílies, n'hi ha que prefereixen aquest horari per motius pragmàtics. Tenen pocs recursos i, en eliminar la franja horària del dinar, es poden estalviar un desplaçament d'anada i tornada a l'escola. D'altres ho fan per motius pedagògics. Consideren que reduir l'estona de contacte de l'escola amb l'infant és una bona cosa, perquè significa incrementar el pes de la família en l'educació dels fills. Amb tot, la FaPaC ha mantingut una posició distant respecte d'aquesta reivindicació, malgrat haver-hi AMPA d'escoles clarament a favor de la mesura.[57] Segurament per això tampoc no s'ha articulat una

56. «Tornem-hi!! Jornada continuada a primària i secundària!! Ara és el moment per al debat en els centres. FETE-UGT torna a reivindicar el debat sobre el temps escolar i planteja que els centres tinguin el dret a decidir la possibilitat d'una organització horària segons les seves necessitats socials i les seves particularitats dintre del marc de la LEC i del Decret d'Autonomia de Centre. En aquesta línia, FETE-UGT ha decidit: Lliurar un escrit al Departament d'Ensenyament, sol·licitant que s'accepti la decisió dels membres de la comunitat educativa d'un centre (pares i professorat) que han optat per aplicar la jornada continuada en el seu centre» (*El bulletí de la UGT*, núm. 451, febrer del 2012).

57. Darrerament la reivindicació en favor de la compactació horària ha pres certa volada per l'acció de la Plataforma Volem jornada contínua a Catalunya, que ha endegat una

posició ferma de resistència al canvi. Així, en la reivindicació en favor de la compactació horària, s'hi han trobat els interessos de l'Administració, que hi veu una mesura d'estalvi; de bona part del professorat, que veuria millorar el seu horari d'atenció docent; i d'una part molt significativa de les famílies, que ho perceben com una organització horària que s'ajusta millor a les seves preferències.

Els instituts on s'ha decidit mantenir la jornada partida són aquells en què no s'ha assolit prou consens per canviar cap a la jornada compactada. En alguns casos, els claustres de centres que concentren alumnat més desavantatjat han refusat la mesura perquè han considerat que perjudicaria els alumnes. A parer meu, aquest fenomen ens adverteix sobre els efectes desigualadors de la compactació. En primer lloc, evidencia els riscos de la mesura sobre l'educabilitat dels infants, i sobretot, que resulti una mesura inequitativa: és per això que es decideix no aplicar-la en alguns dels centres més vulnerables. En segon lloc, mostra fins a quin punt les polítiques equitatives (en aquest cas, l'equitat de mantenir jornades partides a certs instituts) i les de lluita contra la segregació poden arribar a ser contradictòries. Algunes mesures equitatives poden comportar l'especialització de centres que, per les seves característiques (en aquest cas, horàries), són especialment adients per a la població més necessitada. En tercer lloc, també evidencia com l'equitat pot emergir d'un empitjorament general del sistema educatiu, que deixa aquells que mantenen les condicions precedents en una situació, comparativament parlant, millor. És una dinàmica anàloga a la que trobem en el cas de la sisena hora lectiva als centres públics, que només es va mantenir en les escoles d'alta complexitat que ho demanaven. En quart lloc, aquesta situació permet armar un discurs genèric sobre el compromís docent del professorat, que, quan és necessari (en

campanya de recollida de signatures que s'encapçala amb la següent exposició de motius: «Lluitem per aconseguir una normativa justa que permeti democràticament triar el tipus de jornada escolar que és millor per als nostres fills. Defensem la implantació de la jornada contínua en tots aquells centres de Catalunya que així ho sol·licitin, aportant més avantatges que l'actual jornada».

situacions escolars que ho requereixen), és capaç d'anar contra els seus interessos particulars per afavorir els dels seus alumnes. A la pràctica, però, les condicions de gairebé tots els instituts, i de gairebé tot el professorat, s'acomoden en la direcció contrària. En cinquè lloc, i més enllà de les conseqüències pedagògiques de la mesura (hi ha evidències per a tots els gustos, si bé pesen més les que en qüestionen l'eficàcia), s'accentua una diferenciació del sector públic i del privat d'educació, de manera que les condicions d'educabilitat del sector privat (sisena hora de formació complementària, jornada partida) només es reprodueixen, en el sector públic, en aquelles escoles que mereixen un tracte preferent.[58]

Davant d'això, algunes escoles concertades es van configurant, en l'imaginari de pares de classe treballadora, com una alternativa escolar més ajustada a les seves necessitats. Em refereixo sobretot a escoles confessionals de barri que es caracteritzen per atendre els infants extensivament (van més enllà de les 6 hores d'escolarització ordinària) i que, a més, fan pagar quotes modestes (de menys de 100 euros al mes). Hi ha pares atrets per les promeses educatives d'aquests centres: una educació de qualitat i seriosa, que asseguri una bona atenció als seus fills al llarg de tota la jornada laboral, i que no renegui d'una elevada exigència acadèmica, que és allò que pot fer possible que els seus fills

58. Un dels actors del camp educatiu que és més sensible a les conseqüències d'aquesta dinàmica és l'administració local. És ben possible que els ajuntaments hagin de fer l'esforç pal·liatiu que procuri minimitzar els potencials efectes negatius de la compactació horària en el sector públic. Les següents declaracions de l'alcalde de Sant Feliu ho reflecteixen: «Els ajuntaments podem fer *virgueries*, però si admetem que hi ha una llei i dos sistemes, estem legitimant alguna mena de segregació. Perquè hi ha un sistema en què els nens de l'ESO van a l'escola matí i tarda, i un en què només hi van al matí. Hi ha un sistema en què es parla de la jornada continuada compacta, a totes les escoles de primària, amb el risc que això comporta de desigualtat en el lleure a partir de les 3 de la tarda, i una altra que ni s'ho planteja [la xarxa de titularitat privada]. Hi ha un sistema educatiu que atén els nens 5 hores i un altre que els atén 6. [...]. El debat sobre els horaris està provocant una diferenciació entre l'atenció dels dos sistemes de l'única llei, i els ajuntaments poqueta cosa podem fer per pal·liar-ho» (Jordi San José, alcalde de Sant Feliu. Intervenció a les Jornades sobre Municipis 2016 de la Fundació Ernest Lluch).

millorin socialment gràcies al seu esforç. És un tipus de relat que, per contrast, els costa identificar en una escola pública que tendeix a dualitzar-se entre centres que atenen la població més subalterna, o bé centres que s'especialitzen, pedagògicament, organitzativament, i en la gestió, en uns perfils de famílies que no les inclou.

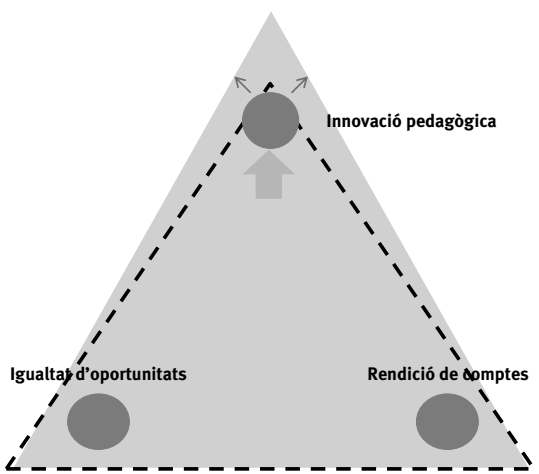
En definitiva, és evident que la xarxa escolar de doble titularitat i les desigualtats educatives són fenòmens correlacionats. També ho és que no són fenòmens idèntics, i que, segons quines pulsions igualadores (l'exigència de tractar igual en totes les escoles del sistema educatiu i tots els agents del camp educatiu) i desigualadores (l'empatia envers la singularització de l'oferta de les escoles de la xarxa pública), fan més i més incerta aquesta identificació. Una vegada més, ens trobem davant la paradoxa que un relat profundament contrari a la penetració del mercat (sobretot, per la via de la privatització de l'oferta o de la provisió) pot no qüestionar la penetració de lògiques d'apropiació patrimonialista dels recursos públics, que s'ajusten més a la defensa d'interessos particulars (més o menys legítims) que a la defensa del bé comú.

Conclusions. Possibles escenaris de futur

Al llarg d'aquest capítol hem resseguit els fonaments conceptuals dels discursos sobre la millora de l'educació; la diversitat d'accepcions que hi ha rere cada un dels horitzons de millora educativa i què tenen de compatibles i incompatibles; les prioritats ideològiques en el discurs dels diferents actors que poblen el camp educatiu; i, finalment, els interessos i les pulsions que empenyen la millora ideològica, amb la possibilitat que desbordin els objectius explícits que les doten de legitimitat. Dedico aquest apartat de conclusions a presentar com, tot plegat, pot acabar configurant quatre escenaris de futur, en funció de la forma que prengui aquest conjunt de forces que pressionen i modulen el camp educatiu.

Per fer-ho, continuaré emprant la metàfora del triangle de la millora educativa. En el primer escenari teòric que ens podríem plantejar, el perímetre del triangle s'expandiria cada vegada que s'apliqués força sobre un dels seus horitzons de millora, tot conquerint nous espais de millora educativa. Així, l'impuls sobre un dels àmbits de la millora pedagògica, suportat sobre l'entusiasme d'aquells que l'empenyen, millora el conjunt del sistema educatiu. En aquest sentit, s'haurien d'aprofitar les circumstàncies i els contextos que fan possible aquesta expansió: es produeixen quan hi ha un consens social en favor d'algunes millores determinades. Aprofitar la concentració de forces sobre l'horitzó que invoquen aquests consensos faria possible fer créixer el triangle de la millora ideològica. El gràfic 6 dibuixa aquesta situació:

Gràfic 6.
Escenari 1: millora educativa per l'impuls sobre l'horitzó de la innovació

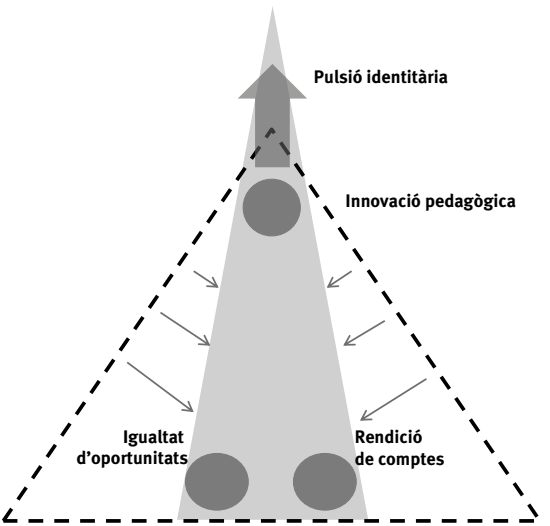


En la metàfora del triangle, la situació positiva que dibuixa el primer escenari partiria de percebre'l com un perímetre, ben consolidat, que emmarca l'espai entre els tres horitzons de millora, que són vèrtexs d'un triangle ben afermats a terra, com si es tractés d'estaques que s'hi claven. No hi ha cap risc en descalçar-ne un, avançar-ne la posició i

clavar-lo novament, de manera que s'expandeixi l'àrea total del triangle. El perímetre ve a ser una corda laxa i flexible que s'adaptaria bé a aquesta nova posició. Les circumstàncies fan que, avui dia, sigui el vèrtex de la innovació pedagògica el que pot fer avançar la millora. Les diferents sensibilitats ideològiques incorporen elements vinculats a la innovació pedagògica i és fàcil que es puguin generar el clima de consens que faci possible aquest impuls positiu.

Amb tot, els consensos en què es fonamenta aquesta concepció també fan que tendim a actuar-hi confiadament, i que desatenguem els riscos que incorpora, potencialment, tota política educativa. Emprant la terminologia proposada, el principal risc de concentrar l'atenció sobre un sol horitzó de millora és deixar emergir la seva pulsió sense que es generi cap contestació. L'efecte d'això seria que s'empetitiria l'àrea del nostre triangle.

Gràfic 7.
Escenari 2: impuls pulsional sobre l'horitzó de la innovació



Així, l'escenari 2 (gràfic 7) parteix d'una concepció diferent. Des d'aquesta perspectiva, els vèrtexs (els horitzons) del triangle no estan fermament ancorats a terra. La conseqüència és que, en empènyer el perímetre del triangle des d'un vèrtex, els altres dos cedeixen i es pleguen cap a l'interior de la figura, i això fa que l'àrea total s'empetiteixi. Aquest plantejament alternatiu se sustenta en tres supòsits.

El primer és que les polítiques de millora no se sustenten en una lògica additiva, on tot allò que es faci per millorar l'educació, suma, per defecte. El segon, vinculat a l'anterior, constata que l'espai avançat envers cada horitzó de millora no és un camí conquerit, irreversiblement, gràcies a l'anhel de millora educativa. Finalment, el tercer supòsit és que les polítiques i reivindicacions que es focalitzen sobre un dels horitzons solen tenir efectes sobre els altres, i si això s'obvia, aquests efectes tendeixen a ser negatius. La millor manera de contenir les pulsions i els seus efectes és tenir presents aquests supòsits; altrament l'escenari 2 sembla tenir tots els trumfos per imposar-se. Dit en positiu: el primer escenari només és possible si no es desatén la pressió política sobre els altres dos horitzons, i fer això és més difícil del que sembla. No és fàcil reconèixer la pulsió que espera el moment d'esdevenir hegemònica, oculta rere discursos i polítiques benintencionades.

En el cas de la innovació pedagògica, el consens es pot traduir en un impuls a l'autonomia pedagògica i a la pluralitat que fàcilment pot esdevenir una pulsió identitària, empesa per la sensació que tenen les famílies de jugar-s'hi molt en la seva tria d'escola. A conseqüència d'això, s'articulen lògiques competitives dins de l'àmbit educatiu, viscudes com una lluita per un recurs escàs: l'escola innovadora. És ben senzill que s'acabi caient en la paradoxa que la innovació pedagògica, allunyada conceptualment de l'imaginari mercantilitzador (i competitiu), afavoreixi la naturalització de lògiques pròpies del mercat. Com en els mercats reals, la dimensió simbòlica de l'intercanvi (i no tan sols la substantiva) i la reproducció de privilegis (i no l'arbitratge meritocràtic) hi acaben tenint un paper cabdal, i els in-

fants en reben els efectes (positius o negatius, depenent de la seva posició de partida).

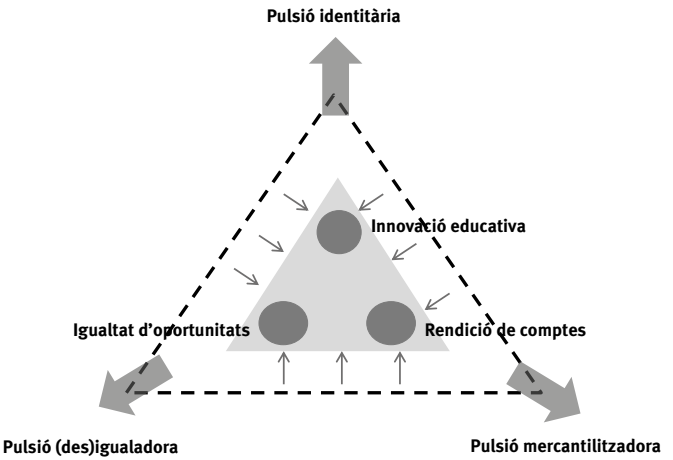
No és l'únic escenari negatiu amb què podem topar. També és factible un altre en què, en nom de la millora pedagògica, s'acumuli l'efecte negatiu de les pulsions identitària, mercantilitzadora i (des)igualadora. Hi ha força indicis, que he anat assenyalant al llarg del capítol, que semblen fer-lo l'escenari amb més possibilitats d'imposar-se. Ens hi trobaríem si l'agenda educativa es configurés sobretot com una forma d'arbitrar les demandes dels diferents actors, tot mirant de minimitzar-ne els conflictes potencials. Amb això no vull dir que no sigui lícit que els diferents actors del camp educatiu no defensin els seus interessos; que l'arbitratge entre interessos diferents no sigui una de les funcions del Govern; o que el Govern, més enllà d'arbitrar, no tingui una posició ideològica que ja privilegia unes polítiques educatives per damunt d'unes altres. El que miro d'advertir és que tot sovint es pot arribar a acords polítics que es justifiquen en nom de la millora educativa, però que, de fet, alimenten les pulsions que desborden els horitzons de millora.

Passa, per exemple, quan el Govern impulsa una política que no agrada a un sector de l'educació (als sindicats o a la patronal de la concertada) i, per compensar-ho, articula intervencions clarament alineades amb les demandes preferents d'aquest sector agreujat. Pot molt ben ser que ambdues polítiques encaixin malament en l'horitzó de millora educativa, però la cessió d'uns i altres les fa possibles, dins d'un clima polític de negociació. Quan això passa, la idea de millora educativa que legitima els consensos és un miratge, més que no pas un horitzó compartit. El procés d'implementació de la jornada compactada seria un bon exemple d'aquests consensos basats en una confluència d'interessos particulars que, més que impulsar els horitzons de millora, els fan cedir a les pulsions identitària (amb una escola adaptada a sensibilitats parentals diferents), mercantilitzadora (s'incrementa la diferència entre la xarxa pública i la concertada) i (des)igualadora (la

jornada extensiva perd el rang de política universal i esdevé una política equitativa compensadora).

Com ja he apuntat, la plausibilitat d'aquesta situació és força elevada, atès que depèn d'un arbitratge en què s'equilibren les decisions polítiques de tal manera que la majoria pot veure reconegudes algunes de les seves demandes. La conseqüència agregada, però, és negativa. Bàsicament, es generen dos efectes nocius. El primer és similar a aquell que he denunciat en l'escenari 2: allò que s'implementa amb l'objectiu aparent d'estirar cada horitzó de millora, ho fa desatenent les conseqüències adverses que genera sobre la resta d'horitzons. No es practica, per tant, una governança atenta a les conseqüències de cada acció, sinó que es desenvolupa una política de cessions que no atén al sistema en el seu conjunt. El segon és que es produeix un progressiu allunyament entre els discursos i les pràctiques dels actors. Els discursos mantenen la grandiloqüència retòrica, però allò que es fa i que s'accepta de les polítiques educatives té més a veure amb les pulsions subjacents de cada grup.

Gràfic 8.
Escenari 3: desbordament dels horitzons de millora



En la metàfora del triangle, l'efecte seria semblant al que es produiria si entenguéssim que el perímetre del triangle és una goma elàstica ben tensa. Podem mirar de tensar-la més encara, però si no es fa amb cura, i afermant la posició dels vèrtexs, pot passar que ens rellisqui dels dits, es contragui, i impacti amb tanta força sobre els vèrtexs que els faci recular a l'interior de la figura. Es produeix exactament el contrari del que es preveia: una reducció, i no una expansió, de l'àrea de la millora educativa.

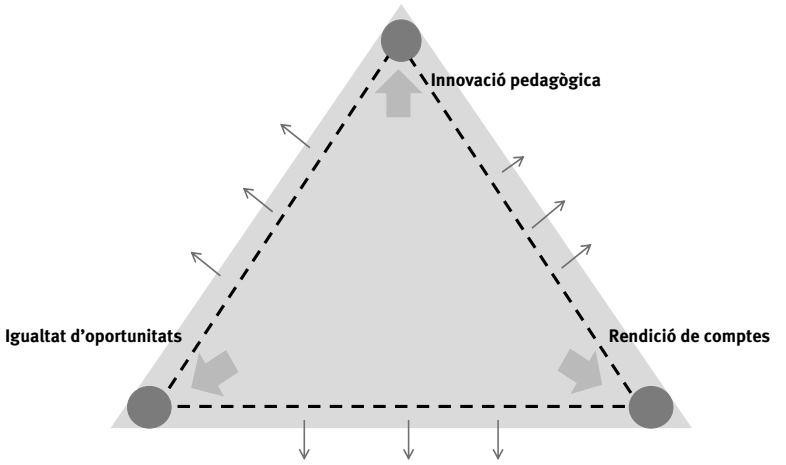
Defenso la tesi que aquesta situació es dibuixa, sobretot, quan s'entén l'autonomia com un impuls en favor de la pluralitat, quelcom que tenalla la possibilitat d'un treball coordinat en favor del bé comú. Així, l'autonomia pedagògica potencia la innovació, però ho fa diferenciant identitàriament les escoles. L'autonomia de gestió possibilita la rendició de comptes a través de l'assumpció de responsabilitats de gestió, però pot alliberar d'una avaluació rigorosa totes aquelles escoles que ja es veuen avalades per un judici favorable de la demanda. L'autonomia organitzativa permet una diferenciació estructural del funcionament de les escoles, que s'acaba ajustant perillosament a *targets* de famílies diferenciades per estatus: s'iguala el que hauria de tractar-se desigualment (equitativament) i es desiguala el que s'hauria de tractar igual (per exemple, en l'estructura horària) i, per tant, no s'afavoreix la igualtat d'oportunitats, sinó que ens n'allunya. Tot plegat encaixa amb un camp educatiu que pot defugir la retòrica que l'aproxima als règims de quasi mercat, però que, a la pràctica, va fent seus uns procediments afins, en les seves dinàmiques profundes, a una lògica de mercat.

En aquest sentit, l'autonomia es pot convertir fàcilment en un concepte fetitxe. És ben possible que en la reivindicació d'autonomia s'hi trobin els interessos del sector ideològic que defensa la pluralitat educativa i la llibertat de tria, i també aquell segment del sector públic en una posició més privilegiada. Per a aquest segment, la idea del bé comú s'acaba vinculant més a la defensa d'espais de decisió horitzontals i participats per les comunitats educatives concretes (pares,

alumnes i professors de cada escola) que a una lectura agregada dels efectes de les polítiques educatives sobre el sistema escolar. A més, reivindicar aquesta mena d'autonomia rep la legitimació política addicional de fer que una part del sector públic pugui lluitar en peu d'igualtat amb el sector concertat, sense assumir un rol subsidiari a què, altrament, semblaria estar condemnat. Així, l'autonomia dignifica unes escoles que han demostrat no necessitar la fiscalització sistemàtica de l'Administració.

Val a dir, però, que és imaginable l'alternativa d'un quart escenari en què els impulsos de millora es coordinin i siguin liderats des d'una governança valenta i responsable, que aconsegueixi superar la desconfiança dels diferents actors i, també, les seves reivindicacions menys legítimes.

Gràfic 9.
Escenari 4: impuls coordinat sobre els horitzons de millora



Es tracta d'un escenari que només pot sorgir d'una determinació forta, perquè implica nedar contra corrent. D'una banda, costa que l'impuls en favor de la innovació pedagògica es converteixi en un espai de debat sobre el marge d'autonomia que correspon tenir a cada actor en l'exer-

cici de les competències educatives que li pertoquen (i on, dit sigui de pas, a l'administració local li hauria de correspondre un paper força més protagonista que el que ara té). D'altra banda, aquells més favorables a la rendició de comptes no preveuen que se'ls apliqui una avaluació rigorosa i imparcial, on la situació educativa avantatjosa amb la qual solen partir no comporti poder viure còmodament, al marge de les exigències a què haurien de sotmetre's com a part del servei públic d'educació. En tercer lloc, tampoc s'encara fàcilment l'evidència que dins del sector públic s'estructura una part molt significativa de les desigualtats educatives, i que això depèn molt, però no tan sols, del volum total de despesa pública destinada a l'educació i de com està distribuïda entre el sector públic i el privat.

La dificultat clau per assolir aquest escenari educatiu és que la determinació política que es necessita no rep l'energia pulsional que l'hauria d'impulsar, perquè el sector social que més se'n beneficiaria és el que té una veu més feble dins dels camps polític i educatiu: em refereixo al sector de les famílies més descapitalitzades. En aquest sentit, l'horitzó de millora que més fàcilment pot acabar cedint i impedir la millora del sistema educatiu és el de la igualtat d'oportunitats, que s'exigeix emfàticament quan es fa referència a la necessitat de reforçar el sector públic, però que perd molta energia quan ha de fer front a les desigualtats que transcendeixen aquesta qüestió. Si es manté aquesta dinàmica, les conseqüències les pagaran, a curt termini, els sectors subalterns de la societat. A llarg termini, els efectes són difícils de preveure, però són els que deriven de debilitar un dels fonaments mitològics sobre el qual construïm l'adhesió a un projecte social compartit.

Bibliografia

Alegre, M.A.; Benito, R.; Chela X.; González, S. (2010). *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. «Polítiques», 72. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Anderson, B. (2004). *Comunitats imaginades*. València: Afers.

Ball, S. (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

Benito, R.; Alegre, M.A.; Gonzàlez, I. (2014). «School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems». *Comparative Education Review*, vol. 58, núm. 1, p. 104-134.

— (2014, 2). «School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona». *Journal of Education Policy*, vol. 29, Issue 3, p. 397-420.

Benito R.; Gonzàlez, I. (2012). «L'efecte composició com a factor d'èxit escolar: projecció dels resultats educatius en una proposta analítica d'escenaris segregat i desegregat». A: Martínez, M.M.; Albaigés, B. (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. «Polítiques», 75. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Caldas, S.; Bankston, C. (1997). «Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement». *Journal of Educational Research*, núm. 90, p. 269-277.

Carbonell, F.; Quintana, A (coord.) (2003). *Immigració i igualtat d'oportunitats a l'ensenyament obligatori*. «Finestra Oberta», 32. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Friedman, M.; Friendman, R. (2008). *Libertad de elegir*. Madrid: Gota a Gota Ediciones.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Mèxic: Editorial Joaquín Moritz.

Síndic de Greuges de Catalunya (2016). *Segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Taylor, CH. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Thrupp, M.; Lauder, H.; Robinson, T. (2002). «School Composition and Peer Effects». *International Journal of Educational Research*, núm. 37, p. 483-504.

Weber, M. (1984). *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*. Barcelona: Edicions 62.

Índex

Introducció. *Bernat Albaigés i Francesc Pedró* 13
L'evolució de la crisi 16
Les polítiques educatives durant la crisi: una perspectiva internacional 17
Metodologia i estructura de l'*Anuari* 20

INDICADORS SOBRE L'ÈXIT EDUCATIU A CATALUNYA

1. Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu. *Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban* 37

2. Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat. *Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban* 63
Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural 65
Condicions de salut i educació 95
Gènere 113

3. Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats. *Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban* 121
La demografia educativa 123
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats 147
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu 187
L'escolarització preobligatòria 200
L'escolarització postobligatòria 218
La formació al llarg de la vida 237

La provisió de recursos al sistema educatiu 246
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals 290

4. Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: retorns de l'educació. *Bernat Albaigés i Gerard Ferrer-Esteban* 307
Educació i ocupació 309
Societat del coneixement 325
Participació cultural i política 340

EL MARC LEGISLATIU, LES POLÍTIQUES DESPLEGADES I EL JOC DELS ACTORS

5. L'impacte de la LOMCE, l'LRSAL i la Llei d'estabilitat pressupostària en el desenvolupament de polítiques educatives. *Eva Izquierdo* 361
La LOMCE i el marc competencial 364
L'LRSAL i les polítiques locals en matèria d'educació 369
La competència d'educació més enllà de l'àmbit de l'ensenyament reglat: lleure i usos d'espais públics 379
I. La Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera 384
II. Reial decret llei 14/2012, de 20 d'abril, de mesures urgents de racionalització de la despesa pública en l'àmbit educatiu 387
Incidència de les tres normes en relació a la configuració constitucional del dret fonamental d'educació i el desenvolupament de les polítiques educatives 392
Bibliografia 393

6. Principals mesures de política educativa en el període 2012-2015: una visió descriptiva. *Jordi Blanch i M. Cristina Pujol* 395
Desplegaments normatius i conflictes amb l'Estat (LEC i LOMCE) 398
Principals polítiques escolars 407
Pla per a la reducció del fracàs escolar 2012-2018 408
Ensenyaments professionalitzadors. La formació professional 417
Flexibilització de la formació professional 424
Llei 10/2015 de formació i qualificació professionals 432
Altres ensenyaments professionalitzadors 436
Conclusions: apunts de l'agenda actual i reptes de futur 439

7. La desinversió pública en educació en temps de crisi: opcions explícites i implícites de política educativa i efectes sobre les desigualtats (2010-2015). *Xavier Bonal* 445
Opcions polítiques en el procés de desinversió 450
Una aproximació als efectes de la desinversió educativa sobre les desigualtats 463
Contracció pressupostària i desigualtats educatives 465
Conclusions 470
Bibliografia 472

8. L'autonomia de centre en els horitzons de millora educativa. *Isaac Gonzàlez* 477
Els horitzons de millora educativa 480
L'autonomia educativa i les pulsions 495
Conclusions. Possibles escenaris de futur 547
Bibliografia 555

PERSPECTIVES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL TOMBANT DE LA CRISI

9. L'impacte econòmic de la inversió en educació: els efectes de la crisi i escenari de futur.
Mariona Farré i Teresa Torres 561
La importància de la inversió en educació i la seva relació amb el creixement econòmic 565
Els impactes macroeconòmics dels serveis d'educació 570
L'impacte de la inversió pública en educació en un escenari de crisi i de posterior recuperació econòmica 583
Conclusions 590
Propostes 593
Bibliografia 594
Annexos 598

10. Inversió predistributiva per augmentar l'equitat educativa. *Xavier Martínez-Celorrio* 601
Dimensions i enfocaments de l'equitat educativa 604
Condicionants, prioritats i dianes per a l'equitat educativa 612
Marc d'estímuls en educació en clau predistributiva 629
Canvis predistributius en els factors externs 634
Canvis potenciadors de l'equitat interna del sistema 640
Conclusions 651
Bibliografia 652

11. La inversió pública en educació (2015-2035).
Eugeni Garcia-Alegre 661
On invertir? 663
Quant invertir i en què? 671
Millorar la gestió dels recursos 693
Una proposta d'aplicació 700
Conclusions 707
Bibliografia 708

Annex I: Aclariments generals sobre les dades i els càlculs 714
Annex II: Justificació dels instruments i metodologia de càlcul 716

12. La planificació escolar davant la davallada demogràfica: governança de l'oferta o seguiment de la demanda?
Ricard Benito i Isaac Gonzàlez 731
La demografia escolar que ve 734
El dilema polític subjacent en la planificació educativa 741
El pes del sector públic i del sector privat 746
Reivindicació principal del sector públic: cap a una reducció de ràtios generalitzada 759
Les reivindicacions del sector públic en favor del seguiment de la demanda 779
Conclusions 785
Bibliografia 787
Annex 788

13. La crisi, una oportunitat per repensar la capacitació laboral dels estudiants. *Ferran Mañé* 797
La demanda de competències en un món productiu canviant 801
L'impacte de la formació professional: importa la seva estructura? 809
La recerca en disseny institucional del sistema educatiu i formatiu: la rendició de comptes 815
El sistema de formació professional català: algunes reflexions organitzatives 819
Reflexions finals 830
Bibliografia 831

14. Conclusions. *Bernat Albaigés i Francesc Pedró* 841
Canvis en el context de l'educació 844
Polítiques impulsades durant aquest període 864
El comportament del sistema durant la crisi 882
Els reptes pendents 900
Una agenda educativa per a un cicle de recuperació econòmica 911

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2017
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fbofill.cat

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fbofill.cat

Capítol de mostra.
Edició no venal

Primera edició: setembre de 2017

Autoria: Bernat Albaigés Blasi, Francesc Pedró Garcia, Ricard Benito Pérez, Jordi Blanch Huguet, Xavier Bonal i Sarró, Mariona Farré Perdiguer, Gerard Ferrer-Esteban, Eugeni Garcia-Alegre, Isaac Gonzàlez Balletbò, Eva Izquierdo Monzón, Ferran Mañé Vernet, Xavier Martínez-Celorrio, M. Cristina Pujol i Matas, Teresa Torres Solé

Edició: Fundació Jaume Bofill
Coordinació tècnica: Judit Vallès
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

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

ISBN: 978-84-946591-3-3
DL: B 21723-2017

Impressió: ServicePoint FMI, SA

Després de gairebé un decenni des de l'inici de la crisi econòmica, l'*Anuari 2016* fa balanç de tot el que està relacionat amb l'impacte que ha tingut sobre l'educació i, en un moment en què sembla que la sortida es comença a percebre, planteja escenaris i propostes sobre com encarar el futur de l'educació a Catalunya.

Estructurat en tres grans blocs, en primer lloc analitza una sèrie d'indicadors que ofereixen una radiografia actualitzada i quantificada de l'estat de l'educació al nostre país. En segon lloc, fa una anàlisi de l'agenda política i el desenvolupament de polítiques educatives entre el 2012 i el 2016. El tercer bloc conté un treball monogràfic centrat en l'evolució de l'educació durant aquests darrers anys marcats per la crisi i presenta perspectives alternatives sobre quines polítiques públiques en educació, en un context de recuperació econòmica, podrien servir millor l'interès d'assolir una educació de qualitat, inclusiva i amb equitat, en línia amb l'agenda europea i també amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible en l'horitzó 2030. *L'estat de l'educació a Catalunya* és un estudi dirigit per Bernat Albaigés i Francesc Pedró i en el qual han col·laborat dotze experts més en aquest àmbit.

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

ISBN: 978-84-946591-3-3
9 788494 659133