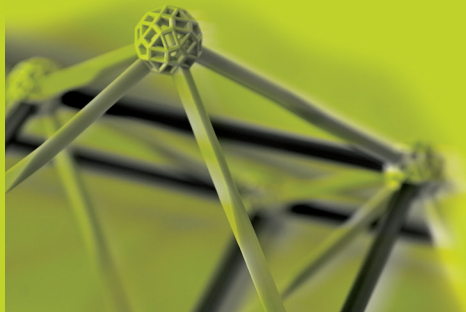


Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

L'educació secundària obligatòria.
Problemes, reptes i escenaris
per a la reforma

JORDI MUSONS
I JORDI NOMEN
(AUTORS)
JOSEP M. VILALTA
(DIRECTOR)



9 L'educació secundària obligatòria. Problemes, reptes i escenaris per a la reforma

Jordi Musons i Jordi Nomen

[a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya.*
Anuari 2015, pàgines 415-472]

INTRODUCCIÓ

Les transformacions socials, econòmiques, tecnològiques i fins i tot polítiques que està vivint la nostra societat han modificat innumera- bles estructures que fins fa molt poc semblaven immunes al pas del temps. Ni consumim, ni treballem, ni ens relacionem de la mateixa manera que ho fèiem fa pocs anys enrere. Igualment, els avenços neurobiològics ens han mostrat de manera clara com aprenem i com podem aprendre millor. L'educació no pot ser aliena a aquest procés de canvi exponencial que estem vivint. De la mateixa manera que seria estrany que algú recuperés la màquina d'escriure, el correu postal o el paper de calcar, no té gaire sentit que, en un moment en què podem accedir a una quantitat ingent d'informació, les escoles continuem utilitzant el llibre de text com a eix vertebrador de l'aprenentatge i el mestre com a proveïdor principal del coneixement. L'escola té la res- ponsabilitat d'oferir als infants i joves els recursos que els permetin afrontar el seu futur amb les màximes oportunitats per desenvolupar-se personalment, professional i cívica.

El model educatiu tradicional ja té data de caducitat. És un model dis- senyat i concebut durant la Il·lustració, al segle XVIII, en un context molt diferent de l'actual. Avui, l'educació requereix una profunda actualitza- ció per reinterpretar els reptes que s'exigiran en el futur al nostre alum- nat. És clar que no és un camí fàcil, ni del tot definit, però moltes es-

coles ja s'han compromès a mirar de dibuixar-lo, entenent que ha arribat el moment de deixar de dir que hem de canviar les coses per passar a fer-ho. Cada vegada més escoles i experts en el camp educatiu convergeixen en la necessitat d'incorporar estructures que potenciïn el protagonisme de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, promoguin la transformació del rol docent i impulsin la transferència d'aquest aprenentatge a contextos reals i propers a l'alumnat; aprenentatges arrelats en les «5 C» de la creativitat i la innovació, la crítica i la resolució de problemes, la comunicació, la col·laboració i la cura de l'alumne.

Allò que la pedagogia cognitiva intuïa es veu avui reafirmat pels nous coneixements científics, i es fan necessaris canvis i transformacions si es vol construir una escola que sigui útil a la formació dels ciutadans i professionals del present i el futur. Ens podem preguntar amb Jaume Funes (Funes, 2015): «Com s'educa en unes societats complexes, canviants, mestisses i interdependents? Només tenim clar que no serveix fer-ho a partir d'un manual, ni transmetent herències, ni reproduint de manera simple com a pares o mares el que nosaltres vam viure com a infants. Però ni l'escola ni l'educació familiar d'abans serveixen».

Sembla que no es pot aprendre allò que no s'estima, i la curiositat i la motivació són la clau de l'atenció que posa en marxa els mecanismes neuronals amb els quals s'aprèn i es memoritza. Hi ha tants factors que cal aturar-se a contemplar un quadre de gran complexitat. Seguint el punt de vista de Francisco Mora (Mora, 2015), cal considerar que els temps cerebrals dels adolescents difereixen clarament dels d'infants i adults. D'altra banda, més enllà dels processos cerebrals hi ha altres factors determinants que no poden ser menystinguts, com ara l'extracció social de la família i la pròpia cultura. Fins i tot no és gens negligible la influència dels ritmes circadianis (entesos com a cicles de vint-i-quatre hores en què es combinen processos bioquímics, fisiològics i de comportament) i del somni, l'arquitectura de l'escola, el so i el soroll, la llum, la temperatura, els colors de les parets o l'orientació de l'aula. I tot això en una etapa que l'adolescent viu en

conflicte per definir-se a si mateix i el món, amb una ruptura generacional que el fa ser resident en un univers digital mentre conviu amb una família que només és hoste provisional en la vida virtual. Més que mai, es requereix un diagnòstic de la situació a l'etapa de secundària per poder plantejar solucions a curt, mitjà o llarg termini, canvis que seran evolucions, transformacions o revolucions però que resulten absolutament imprescindibles per abordar l'objectiu fonamental de l'educació secundària obligatòria: apoderar la persona per a una vida plena a nivell personal i social, en el context de la societat en què ha de viure i contribuir a transformar, tant amb el seu treball com amb la seva participació com a ciutadà o ciutadana responsable.

La realitat de l'etapa de secundària, i possiblement també del batxillerat, ens parla d'una de les etapes educatives amb menys dinamisme i capacitat corporativa per a la transformació educativa que requereix el moment que vivim. En aquest informe es mirarà de donar una visió polièdrica del context actual de la secundària a Catalunya, però sobretot es proposarà traçar aquelles línies evolutives en què creiem que haurà de transcórrer la transformació de la secundària els propers cursos. En aquest camí, tots els docents haurem de fer un esforç per desenfocar el batxillerat i la selectivitat com a objectius finalistes de la formació oferta a la secundària, i tenir en compte també les necessitats de desenvolupament personal, professional i social que l'alumnat requerirà en el seu futur.

Tot i que la realitat de la secundària parteix d'una visió molt parcel·lada en matèries i departaments, la formació actual requereix projectes notablement més compartits i transversals que cohesionin la motivació, l'interès per aprendre, la creativitat i el desenvolupament competencial. Aquest procés de canvi ha de dur la secundària a trencar amb models d'aprenentatge més «tradicionals» per construir projectes pedagògics i metodològics sòlids, definits i amb uns objectius compartits d'aprenentatge que donin continuïtat a models similars, en molts casos ja més arrelats a la primària.

Segons el nostre entendre, l'educació ja ha iniciat un procés de transformació educativa que no té marxa enrere. És cert, però, que la inèrcia en l'etapa de secundària i la parcel·lació tradicional dels aprenentatges que s'ha consolidat pot ser un sever fre a la capacitat d'innovació que requereix l'etapa. D'altra banda, cal confiar en les profundes arrels pedagògiques del model educatiu català per pensar que Catalunya podrà encapçalar, o si més no compartir, una dinàmica de transformació educativa que s'està repetint en la majoria de països europeus i, ens atreviríem a dir, en quasi tot el món occidental.

ANÀLISI DIAGNÒSTICA DE SITUACIÓ I PROPOSTES DE MILLORA

Aquest diagnòstic de la situació haurà d'incloure aquells elements que s'hauran de tenir presents en l'anàlisi de la realitat actual a Catalunya i totes aquelles variables que puguin presentar-se com a resistències als canvis que caldrà implementar, les inèrcies que caldrà transformar, els obstacles que caldrà remoure o els conflictes que caldrà gestionar.

En aquest document considerarem l'educació com una figura geomètrica —un pentàgon—, en la qual podem trobar cinc vèrtexs destacats que cal observar: l'Administració, el centre educatiu, el professorat, l'alumnat i les famílies. En cadascun d'aquests vèrtexs veurem tant el diagnòstic com les propostes de millora.

Cal tenir present que aquest diagnòstic es troba emmarcat en el sistema educatiu català, que manté l'obligatorietat d'escolarització per a tot l'alumnat fins als 16 anys i està organitzat en sis etapes: educació infantil, educació primària, educació secundària, formació professional de grau superior i educació universitària. En aquestes etapes trobem centres docents públics, privats amb concert (de fons públics) i privats.

D'altra banda, es tracta d'un sistema en què cada centre disposa d'un equip directiu, personal docent i no docent (amb la col·laboració d'una

associació de pares i mares del centre) que garanteix el projecte educatiu i els drets i deures de l'alumnat i les seves famílies.

El sistema educatiu català té una forta tradició pedagògica que no suposa el propòsit de la nostra anàlisi, tot i que ens sembla necessari invocar-lo per centrar el context de la nostra reflexió. En paraules de Joan Soler i Mata (vegeu la webgrafia):

Les característiques singulars de la realitat catalana, el llarg del segle xx, han estat un marc idoni per generar i cultivar aquests anhels renovadors i per impulsar la renovació de l'escola. Els processos de construcció o desenvolupament i els processos de trencament o ruptura que mouen els canvis i les transformacions han estat diversos i diferenciats. Els més significatius serien el regeneracionisme social i polític impulsat per la burgesia; la lluita per l'emancipació de la classe treballadora; la reconstrucció d'una identitat nacional en diverses fases; el desenvolupament de polítiques pròpies per part d'algunes institucions com la Mancomunitat o alguns ajuntaments; el trencament que va suposar la dictadura primoriverista; el somni d'una república il·lustrada i democràtica; les confrontacions ideològiques i socials; l'impacte d'una guerra civil; la repressió política, cultural i educativa derivades de la dictadura franquista; la necessitat de recuperar la identitat i la llibertat; la reconstrucció cultural; la transició cap a un model de societat democràtica; la democratització de les estructures socials i polítiques i, evidentment, de sistema educatiu; i, en darrer terme, els canvis culturals i socials d'ampli abast i globalitzadors que afecten la societat catalana a partir de la darrera dècada del segle [xx].

Estem, per tant, seguint un estel de renovacions en temps i continguts, i volem fer la nostra petita contribució a continuar un camí ja encetat per l'escola catalana fa força temps.

L'Administració

Sens dubte, l'Administració educativa, d'una manera preponderant la Generalitat de Catalunya, té un paper rellevant a l'hora de decidir sobre el marc normatiu i l'organització educativa al nostre país. Sem-

bla important analitzar els elements que, al nostre parer, són febles del sistema. Però també volem fer referència a aspectes més globals que d'alguna o altra manera són prescrits per l'Administració i tenen conseqüències significatives sobre la realitat de l'educació secundària.

L'Administració ha d'exercir un paper cabdal en la reforma educativa que haurà d'implementar el nostre país per adequar-se als canvis que la societat demana en tots els àmbits. Hi ha alguns aspectes fonamentals en els quals ens volem aturar: el valor de les avaluacions diagnòstiques, la mesura de l'abandonament escolar, les normatives educatives itinerants, la connexió entre les diferents etapes i l'autonomia de centres.

Sembla evident que només l'Administració pot garantir la igualtat d'oportunitats i la qualitat general del sistema educatiu i, en aquest sentit, té una profunda responsabilitat, per exemple, a l'hora de regular una oferta d'activitats extraescolars que evitin la segregació de l'alumnat o garantir espais d'educació no formal que puguin complementar la tasca educativa de les escoles. Els estudis de Berstein i d'altres molts autors assenyalen la correspondència entre poder, coneixement, disciplines i avaluació segons l'origen social dels estudiants (Carbonell, 2015). El model de país i la seva política educativa té una repercussió directa en la distribució de l'equitat i la igualtat dels seus ciutadans, i és l'Administració qui més pot determinar el destí de l'alumnat.

Les avaluacions diagnòstiques

Tant els informes PISA com altres proves de competències bàsiques realitzades a la secundària ens donen indicis de la feblesa de l'etapa en nombrosos aspectes com la manca d'alumnes brillants, les diferències significatives amb altres models educatius o el fet de ser superats

pels resultats de països amb una història social i educativa significativament menys estable. És clar que aquestes ponderacions poden oferir valuosos elements de reflexió, però cal ser molt curosos en la seva interpretació i, sobretot, en les accions que es desprenen d'aquesta interpretació.

Sens dubte, excedeix els objectius d'aquesta proposta que presentem analitzar de manera exhaustiva l'informe PISA, però sí que voldríem avançar que les propostes de millora de l'educació secundària que formulem qüestionen, per diverses raons, la validesa de l'informe d'aquestes avaluacions com a marc de referència únic per prendre decisions educatives. En aquest sentit, compartim molts dels punts de vista que conformen l'argumentari d'una carta que el 6 de maig de 2014 un grup d'acadèmics de tot el món van adreçar a Andreas Schleicher —director del programa PISA— en les pàgines del diari *The Guardian* (vegeu la webgrafia).

Propostes: urgeix la incorporació d'altres eines d'anàlisi educativa que permetin avaluar competències extracurriculars (*soft skills*), que cada vegada seran més determinants per garantir l'equitat i qualitat de l'aprenentatge, com ara la capacitat d'implicació de l'alumnat en la construcció de l'aprenentatge, la capacitat comunicativa o de lideratge, la flexibilitat, la resiliència, la participació democràtica o la capacitat de recerca d'un món més just i solidari, entre moltes altres habilitats i competències personals. Posar l'accent de l'èxit de l'aprenentatge en el desenvolupament competencial de l'alumnat des d'una perspectiva estrictament curricular és un error estratègic que d'alguna manera pot induir a dissenys desequilibrats dels projectes i sistemes educatius, amb conseqüències fatals per a les necessitats formatives de l'alumnat d'avui.

L'abandonament escolar

La prioritat del sistema educatiu hauria de ser posar l'educació al servei del ciutadà per apoderar-lo tant en la seva vida personal com en

la seva vida social. Tot seguit, vegem algunes dades rellevants sobre el tema.

- Segons l'edició d'*Education at a Glance* del 2014, de l'OCDE, a l'Estat espanyol, el percentatge de població entre 25 i 64 anys amb, com a mínim, estudis secundaris postobligatoris, és del 54%, i un 44% només disposa de l'ESO (la mitjana als països de l'OCDE és del 24%).
- Segons l'Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT), a partir de dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE) i Eurostat, per al 2014, l'abandonament educatiu prematur a Catalunya va ser del 22,2% (26,7%, homes, i 17,5%, dones), enfront de l'11,3% per a la Unió Europea (13%, homes, i 9,6%, dones).
- Igualment, en el document titulat *Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori a Catalunya*, elaborat el 2014 pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya, en la pàgina 14 llegim que la taxa de graduació en ESO era del 80,8% sobre 100 matriculats el 2012.

Aquí és on un sistema educatiu demostra la seva feblesa. Un 20% dels alumnes d'ESO no arriben a graduar-se i abandonen els estudis. A més, cal tenir present una realitat que sovint s'emmarca en les dades d'anàlisi d'abandonament escolar a secundària: el nombre important d'alumnes que, tot i començar estudis postobligatoris, abandona després del seu primer curs. Contemplar aquesta variable, evidentment, suposaria un increment encara més alarmant, clarament major que l'abandonament prematur respecte a les dades que habitualment es troben publicades.

D'altra banda, no es pot perdre de vista que l'Estat espanyol registra una de les taxes més altes de repeticions de tota l'OCDE: mentre que a l'OCDE la mitjana d'alumnes que als 15 anys han repetit una vegada és de 13%, a l'Estat arriba al 33% (PISA, 2012).

Propostes: aquestes dades evidencien un desencament entre els joves i l'escola. D'alguna manera, a un percentatge molt elevat de l'alumnat l'escola no li interessa, no l'acull o no li sap transmetre la importància de la institució. Aquesta situació no es pot revertir amb accions locals o puntuals. És imprescindible una transformació de gran format, sistèmica, que recuperi la motivació, l'autoritat i la transcendència de la formació com una necessitat més enllà del sistema educatiu, incorporant l'aprenentatge permanent en tot l'alumnat.

Les normatives educatives itinerants. Breu referència a la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa

El nostre sistema educatiu ha patit vuit reformes educatives des dels anys setanta, amb un grau d'itinerància que parla per si mateix de la inestabilitat del sistema educatiu i la impossibilitat de treballar des de la serenitat i la reflexió: la Llei general d'educació (LGE) del 1970; la Llei orgànica de l'estatut de centres escolars (LOECE) del 1980; la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) del 1985; la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE) del 1992; la Llei orgànica de participació, avaluació i govern dels centres docents (LOPEG) del 1995; la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) del 2002; la Llei orgànica d'educació (LOE) del 2006, i finalment, de moment, la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) del 2011.

Volem fer un breu apunt respecte de la darrera llei educativa en procés dubtós d'implantació, la LOMCE. Ara fa un any, Andreas Schleicher (director de PISA) compartia taula de debat amb l'aleshores ministre Wert, i va fer un dur diagnòstic dels mals del sistema espanyol. Els resultats s'estanquen perquè predomina la didàctica tradicional basada en la memorització, que penalitza els errors i no personalitza l'aprenentatge en un context on ni professorat ni centres tenen llibertat creativa per innovar. Dels seixanta països analitzats a PISA en els

darrers anys, quaranta han millorat resultats, però no pas Espanya. Tot i comptar amb menor nombre d'alumnes a l'aula que Singapur o Finlàndia, millors salaris inicials dels mestres o acollir menor taxa d'alumnes «problemàtics» que aquests dos països, no hi ha millora. Tot i defensar que hi ha molts aspectes que són criticables en l'Informe PISA, el diagnòstic de Schleicher ens sembla, aquest cop, encertat.

Més enllà de connotacions ideològiques evidents, aquesta nova llei reitera el mateix error de lleis del passat, que centren el nou canvi en la definició d'allò que cal ensenyar, el currículum, descuidant el com. I amb un agreujant: que es planteja la seva implantació en el moment més crític de la rellevància de l'aprenentatge de continguts, quan cal atreviment i creativitat per a la generació d'un aprenentatge integral. Amb tot, cal una lectura atenta de la Llei d'educació de Catalunya (LEC), una llei de consens, que inclou molts elements que no s'han desplegat amb prou eficiència i que possiblement poden aportar encara molt recorregut en els projectes educatius catalans.

L'arribada des de l'escola primària

En primer lloc, volem fer palès el fet que la relació entre les diferents etapes educatives s'hauria d'enfortir, amb mecanismes de traspàs d'informació i sobretot de treball conjunt que només poden ser proveïts per l'Administració.

Una de les tradicions errònies més arrelades en el nostre sistema educatiu és la distribució de responsabilitats pel fracàs escolar entre les diferents etapes del sistema educatiu. Així, malauradament, s'ha pogut sentir a educació infantil que no s'acabava d'encertar en el model perquè els infants arribaven a l'escola sense les competències necessàries que en aquest cas haurien d'haver procurat les famílies des dels primers moments de vida. També s'ha pogut sentir a educació primà-

ria que el fracàs provenia d'un treball poc rigorós en educació infantil. Naturalment, a educació secundària s'ha argumentat que l'alumnat no tenia prou formació pel fracàs del projecte implantat a educació primària. I així successivament en el batxillerat i en l'educació superior. ¿No resulta sospitós que tots els estrats del sistema educatiu ho facin tan malament que acabin deixant una tasca impossible per a l'etapa immediatament superior? Pensem que es tracta d'un argument fallaciós que impedeix abordar els canvis necessaris basant-se en el fet que les causes ja no són resolubles perquè queden fora de l'abast temporal de la mateixa etapa.

En aquests moments, d'una manera molt marcada a l'escola pública, es produeix un trencament metodològic molt significatiu entre centres de primària que han engegat (alguns ja fa molts anys) projectes propis molt definits i volgudament innovadors, que no troben continuïtat natural en els instituts de la zona. Encara que ens consta la voluntat de cercar models d'encaix en aquesta direcció, cal considerar que la innovació cada vegada serà més present als centres educatius i aquest fet pot provocar desajustos importants que poden afectar la formació global de l'alumnat en aquesta transició entre etapes.

Propostes: els autors d'aquest escrit creiem que traslladar les responsabilitats d'una etapa a una altra no aporta solucions als problemes de formació que hom pretén prevenir amb aquesta actitud. Ens sembla evident que l'alumnat transita el seu propi camí a través de les diferents etapes de formació, i que aquest camí ha de ser de continu i progressiu, com ho és el mateix aprenentatge. En aquest sentit, volem recordar la tasca de l'Institut-Escola de la Generalitat de Catalunya, fundat el 3 de febrer de 1932, en l'època de la Segona República, per Ventura Gassol, conseller de Cultura del Govern republicà. El model d'Institut Escola inspirat en la coeducació, l'ús del català com a llengua vehicular, el laïcisme en la teoria i les normes, i la continuïtat coordinada entre l'ensenyament primari i el secundari, ens sembla una proposta que cal recuperar. El nen o nena no hauria de començar de nou

en l'educació primària, en la secundària, en la postobligatòria...: hauria de ser possible la connexió entre els centres i la coordinació de la proposta adequada a cada discent. Ens preguntem si en molts casos no seria prudent que la gestió d'un centre de primària i l'institut de secundària més proper fossin gestionats per un mateix equip directiu que dissenyés un projecte únic. Les noves eines tecnològiques ho permeten de manera rotunda, sense que això signifiqui cap estigma immòbil, perquè sabem que les persones evolucionen, que poden canviar, però que sempre ho fan des d'una situació de partida que cal conèixer, per poder implementar les vies de millora que s'han de seguir. Ens resulta evident que la transició entre etapes té encara molts elements que han de millorar per convertir-se en un enllaç i no en un trencament.

És clar que hi ha motius estructurals i econòmics que dificulten la construcció d'instituts-escola, però sovint han estat condicionants polítics els que han frenat aquestes iniciatives, amb la qual cosa s'ha perdut una excel·lent oportunitat per dissenyar projectes integrals de totes les etapes educatives obligatòries. Curiosament, o potser no, en molts casos aquest tipus de centres s'han convertit en nuclis clars d'innovació educativa.

El pas als cicles formatius de grau mitjà i el batxillerat

Cal que l'educació secundària consideri els itineraris postobligatoris com una estratègia de millora del nivell formatiu i educatiu d'uns discents que hauran d'enfrontar-se als reptes que els marcarà la societat de la informació i el coneixement actual. Ara bé, aquesta consideració no pot ser el criteri que dirigeixi la reforma de l'educació secundària, perquè això pot conduir a la segregació dels aprenentatges en funció de la via posterior que es consideri, trencant amb la cohesió social i la igualtat d'oportunitats, pròpies d'una societat democràtica.

No es pot negar que aquest trànsit és complex i posa de manifest, sovint, les desigualtats que impedeixen la cohesió social i la igualtat d'oportunitats que haurien d'estar en l'ADN del sistema educatiu. Els itineraris formatius dels nois i noies varien en funció del sexe, de la procedència territorial, de les seves pròpies expectatives i de les de la seva família, del context socioeconòmic i, fins i tot, del mateix centre i el barri en el qual es troba situat.

Fa moltes dècades, però, que el batxillerat és l'argument més sòlid que fonamenta la metodologia emprada per molts docents en l'etapa de secundària, i que en molts moments argumenta l'immobilisme d'aquesta etapa. En aquest sentit sembla oportú fer dues valoracions.

D'una banda, l'educació postobligatòria obre la via a la professionalització de la persona i permet la seva especialització a la recerca d'un perfil propi que pugui permetre-li assolir reptes laborals, personals i socials. Aquest aspecte rellevant la diferència de l'educació secundària obligatòria, que pretén oferir a tots els qui la cursen la formació bàsica per exercir els seus drets individuals i col·lectius i assumir les responsabilitats que se'n deriven. I, òbviament, afavorir la continuïtat dels seus estudis, de manera rellevant i en el millor escenari possible. Malauradament, fins ara, la secundària s'ha pensat per oferir una formació encaminada a cursar el batxillerat i, amb sort, una altra via de formació de segona, per a aquell 20% que no cursarà aquests estudis.

De l'altra, ens podríem qüestionar el sentit formatiu que s'ofereix a batxillerat, amb un focus únic centrat en els resultats per assolir la millor puntuació a la selectivitat. Però fins i tot ignorant el sentit últim de la formació que ofereix aquesta etapa, no és incompatible donar a l'alumnat una formació basada en el treball col·laboratiu, el desplegament competencial, la creativitat, la motivació o la recerca, amb desenvolupar les habilitats bàsiques que el batxillerat reclama al seu alumnat.

Si se supera el discurs de la por al fracàs en l'etapa postobligatòria, que paradoxalment ja es produeix, i es posen en pràctica nous formats educatius que combinin la motivació per aprendre i la implicació de l'alumnat en aquest procés d'aprenentatge, estem segurs que en cap cas empitjoraran els resultats d'aquest alumnat en el batxillerat, i alhora possiblement es formaran ciutadans més actius, crítics i amb motivació per continuar aprenent en el context que cadascú triï. I aquí, en aquesta tria, cal posar l'accent de manera que es garanteixi la igualtat d'oportunitats.

Propostes sobre autonomia de centres

En el lliurament del Premi Ensenyament del Cercle d'Economia 2015, Joan Mateu —secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament de la Generalitat i president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu— va discrepar públicament d'un article publicat a *La Vanguardia* per Anton Costas, president del Cercle d'Economia, en el qual afirmava: *«Lo que necesitamos es libertad para experimentar desde los propios centros, sin que, como ocurre hasta ahora, para innovar haya que volar por debajo de los radares de la Administración para no ser identificado»*.

Aquest decalatge entre la percepció de l'Administració, suposadament proactiva a l'autonomia dels centres, xoca frontalment amb la realitat que viuen tots els centres. Els no innovadors, amb una càrrega burocràtica extrema que inhabilita la voluntat de plantejar-se el canvi com una acció plausible; els innovadors, fent equilibris per poder suportar les exigències restrictives de tot tipus que afegeixen problemes a aquells que s'hi aventuren. Com es pot promoure la innovació en un context on tot està regulat? Com un claustre es pot proposar treballar de manera interdisciplinària, modificar les assignacions horàries segons el context dels seus alumnes o incloure l'educació emocional o no formal en els seus programes, sense incomplir amb els règims

horaris i administratius prescrits? Navegar per sota del radar és una evidència que cal fer aflorar i que, per descomptat, els centres voldrien defugir. No és una voluntat de transgredir la norma, sinó de poder oferir el millor projecte possible a l'alumnat de cada centre. I després que es controlin els biaixos que es demostrin erronis per a aquest objectiu.

Propostes: l'Administració faria bé de revisar quin vol que sigui el seu paper enfront de la innovació: Promoure la transformació, cedint llibertat i autonomia als centres? Engegar l'engranatge burocràtic que garanteixi tenir la certificació corresponent perquè aleshores sí que el centre pugui innovar? O bé simplement minimitzar la innovació a aquella que només provingui de la mateixa Administració, per garantir que és de qualitat? De l'opció triada, en depèn l'evolució del nostre sistema educatiu.

Creiem que ha arribat el moment que els centres, públics i concertats, puguin explicar amb orgull i senzillesa en què són singulars i/o innovadors. La política de la doble moral és un fre a la capacitat d'innovació de tot el sistema i, d'alguna manera, un frau. En aquest procés de redefinició de molts models del país, potser també seria l'hora de redefinir els lligams entre l'Administració i els centres. En realitat no és més que aplicar un acord pres per consens en la mateixa LEC, en què es recull: «L'autonomia del centre es reconeix en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió de recursos humans i materials, i es concep com un instrument per flexibilitzar el sistema educatiu, de manera que els centres puguin adequar la seva acció educativa per atendre la diversitat, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a l'entorn socioeconòmic» (preàmbul de la LEC). I encara més, continua dient la llei: «2. Les mesures esmentades a l'apartat anterior poden afectar variables com l'ús del temps i dels espais, l'agrupament de l'alumnat i els criteris d'assignació de docència al professorat, l'ús dels recursos didàctics, la utilització de la biblioteca escolar i la formació del professorat i d'acord amb el que determinin els decrets d'ordenació curricula-

lar aplicables, la distribució de les àrees i matèries per cicles o cursos» (art. 14 de la LEC).

EL PROJECTE DE CENTRE I EL NOU CURRÍCULUM

El centre com a espai d'aprenentatge és un dels vèrtexs del pentàgon educatiu al qual ens referíem. Ens sembla important remarcar que cada cop caldrà donar més importància als espais i temps que s'hi puguin organitzar.

La nostra proposta se centrarà en alguns aspectes que ens semblen rellevants en aquest apartat. D'una banda, el projecte i l'ambient de centre i el modelatge que suposa, fent especial referència a les condicions d'espai, temps i entorn del mateix centre; de l'altra, les propostes de transformació metodològica sobre el treball a l'aula i, finalment, algunes consideracions sobre la tirania curricular i l'avaluació, que han de tenir també un projecte al darrere i una consideració i intenció educatives.

En definitiva, s'ha de pensar la trajectòria del docent al centre i el seu context. Resulta fonamental, des del nostre punt de vista, el lideratge dels equips directius, el treball en equip i la cohesió interna dins el centre per atrevir-se a ser disruptiu i a canviar el que no funciona. D'altra banda, ens imaginem que els canvis que recull aquest document han de ser, per analogia, més semblants a una rampa que a una escala de graons. S'ha de pujar a poc a poc, amb un esforç mesurat, i hom no pot aturar-se a risc de retrocedir. Sabem que el canvi és permanent i la nostra proposta és només una fotografia fixa d'un espai i un temps.

El projecte i l'ambient de centre. Estructures de l'espai i el temps

Aspectes com els espais i els temps, que sempre han estat més presents en altres etapes com l'educació infantil, són avui una dificultat

afegida a l'hora de dissenyar canvis en les condicions materials a les aules de secundària. Qui posaria en dubte que les aules dels més petits han de tenir colors o que les seves taules i cadires han de garantir el correcte desenvolupament d'un cos que creix i que és extremament vulnerable? Això mateix no s'ha començat a demanar per a les aules de secundària fins fa ben poc. Estem fermament convençuts que els espais i els temps són instruments de primer ordre en la intervenció educativa, i que això no depèn de l'edat de l'alumnat. Les persones interactuem amb l'ambient i aquest ens influeix. Segons Zabalza (Zabalza, 1996): «L'espai en educació es constitueix com a estructura d'oportunitat. És una condició externa que afavorirà o dificultarà el procés de creixement personal i el desenvolupament de les activitats instructives. Serà facilitador o, ans el contrari, limitador, segons el nivell de congruència respecte als objectius i la dinàmica general de les activitats que es posin en marxa, o en relació amb els mètodes educatius i instructius que caracteritzin els nostres estils de treball». Podem preguntar-nos així: és l'espai de les aules de secundària un facilitador o un limitador? Per no parlar de la importància que tenen tots els sentits: oïda, tacte, olfacte, gust, i, naturalment, la vista, en el descobriment de la realitat. Així, per exemple, quina forma millor hi ha de copsar la por davant d'un bombardeig que escoltar un tall de so amb els ulls tancats.

I allò que diem sobre l'espai, sembla igualment vàlid per al temps. Hi ha, per exemple, un temps que és determinat per la durada de l'etapa, temps individuals, temps col·lectius, temps de joc, temps de decisió, temps de tranquil·litat, temps de rutina i temps de sorpresa, temps d'arribada i de sortida, temps d'activitat i de descans, temps de silenci i temps de treball, temps per pensar i temps per al diàleg, temps d'ajut i de servei. No s'ha fet una reflexió prou profunda sobre com s'han de regular aquests temps, a l'escola, en l'etapa de secundària. La tradició fonamentada en els currículums conceptuals, amb una distribució rígida i uniforme del temps, avui omple pràcticament els espais horaris de la majoria de les escoles de secundària.

Les condicions d'espai i temps en les quals tenen lloc els aprenentatges són variables essencials per tal que l'aprenentatge es produeixi. Això sempre ha format part del «currículum ocult» (entès com el conjunt d'aprenentatges que no apareixen en els documents oficials i tenen a veure amb costums, normes, ambients, llenguatges, creences...) de les escoles, i sovint no ha rebut l'atenció que mereixia en l'educació secundària, a diferència de l'educació infantil o primària.

En primer lloc volem assenyalar l'espai d'esbarjo, el que en diem, habitualment, el pati. Sorprèn examinar el concepte i l'estructura temporal dels espais d'esbarjo de molts països europeus, que contrasten amb la uniformitat dels projectes catalans. Per poc que hi pensem, ens adonarem que el pati és una estona educativa, on es produeix convivència i conflicte, on es reproduïxen estructures de poder entre edats i gèneres diferents. Tradicionalment, aquest espai s'ha abandonat a l'atzar, a la tradició del que sempre s'ha fet, o, com a màxim, s'ha procurat garantir la seguretat física de l'alumnat, que no prengui mal. Per poc que haguem assistit a alguna estona de pati, ens haurem adonat que predominen, en la secundària, els jocs de pilota, majoritaris de nois, i que els adolescents i joves —sobretot, les noies— aprofiten aquestes estones per parlar. Es podrien fer propostes alternatives? Sembla possible, en efecte, proposar opcions com un racó dels jocs de taula, el de lectura, el d'interacció entre cursos o el de jocs organitzats per la mateixa escola, o millor encara, obrir espais de participació en què l'alumnat pugui col·laborar en el disseny dels espais d'esbarjo. D'altra banda, l'educació no formal ha tingut un paper molt rellevant en l'educació del país i potser és un recurs per explorar on experts en aquest camp poden obrir nous models i formats d'aprenentatge fora de l'aula, com ja moltes escoles han fet en les etapes dels més petits.

De la mateixa manera, l'espai de passadissos, mirall de les feines que es duen a terme, hauria de rebre un tractament, al nostre parer, més meditat. No es tracta tant d'una exposició de treballs fets a l'aula —que

també— com de «tematitzar» aquests passadissos, tant des d'un punt de vista nominatiu —posar noms als espais fruit d'un procés participatiu— com d'exposicions —per exemple, fer un museu de pau—, com del treball de determinats valors —el silenci, la generositat, el civisme a l'escola—, que podrien pactar-se i gestionar-se amb la intervenció de l'alumnat. L'escola innovadora a secundària volem imaginar-la amb racons —fins i tot el de pensar o parlar— que puguin obeir a la planificació i ocupació de la totalitat de l'espai escolar. Aquesta totalitat es completaria amb l'obertura de les aules (retirant envans de pedra i substituint-los per espais de vidre, per exemple...) a la mirada exterior, a la connexió entre l'interior i l'exterior de l'aula de secundària. Trencar barreres arquitectòniques, per obrir ponts de diàleg.

Una consideració a part mereix el temps, que tradicionalment s'ha dividit, en l'etapa que abordem, en temps de classe i d'esbarjo, en horaris rígids i dividits per matèries estanques. Segons la nostra opinió, a l'escola secundària li manquen altres temps. Manca un temps per a l'assemblea que decideix (fugint de la trobada informativa), un temps per al diàleg o el debat, un temps per investigar, un temps per presentar, un temps de planificació, un temps de gestió. Entenem que el treball interdisciplinari seria imprescindible per poder abordar aquests temps.

D'altra banda, ens sembla també recomanable aprofitar la vida cultural, associativa, institucional i empresarial de l'entorn en el qual es troba ubicat el centre per generar sinergies que obrin la porta a la col·laboració dels diferents agents socials, econòmics i culturals del barri, poble o ciutat, per poder establir un entorn potencialment educatiu. Els museus, les empreses, la vida associativa de tota mena són un factor potent per obrir l'escola a l'exterior. Un bon exemple són les escoles Magnet, una iniciativa de la Fundació Jaume Bofill i el Departament d'Ensenyament; aliances d'èxit en què s'aparella un centre educatiu amb una institució artística, científica o acadèmica de referència.

Aprofitem per citar també, com a exemple concret —i exportable— de les enormes possibilitats que s'obren, el projecte Sarrià-Sant Gervasi. Districte de Coneixement (vegeu la webgrafia). Des de la seva pàgina web es defineix així: «Knowledge District és el nou projecte de desenvolupament de l'economia del coneixement impulsat pel districte de Sarrià-Sant Gervasi i l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta nova iniciativa neix per facilitar la col·laboració entre els diferents agents d'educació, salut i empresarials del districte, vinculats al sector del coneixement, per buscar i construir noves oportunitats socials i econòmiques. En l'Associació del Knowledge District hi han intervingut fins ara 140 professionals de 80 empreses i institucions, entre els principals agents acadèmics, sanitaris i econòmics presents o vinculats a Sarrià-Sant Gervasi, amb el suport de l'Ajuntament de Barcelona. Aquesta és una associació impulsada per l'ajuntament del districte, però els seus autèntics protagonistes —i, en definitiva, decisors— són i seran els agents associats; és amb aquest objectiu que s'ha creat una associació publicoprivada».

Propostes de transformació metodològica sobre el treball a l'aula

En aquest nou mil·lenni ja queden pocs àmbits de la vida personal i professional que no s'hagin vist trastocats per la irrupció massiva de la tecnologia. En educació, els avenços en intel·ligència artificial, les impressores 3D, la realitat augmentada, la transcripció instantània i el reconeixement de veu posaran i estan posant ja a prova l'actual visió de l'aprenentatge que es proposa als nostres centres. En aquest nou marc on tots els estudis apunten que les noves generacions s'hauran d'afrontar a un entorn laboral que haurà d'incorporar en els propers anys un nombre important de noves professions, té sentit continuar oferint una formació basada en estructures i necessitats formatives del passat? El consens és clar, però la velocitat de transformació educativa dels nostres centres està massa allunyada de les necessitats imme-

díates del nostre alumnat. Si acceptem que les necessitats formatives de la societat actual rauen majoritàriament en habilitats i competències per a la vida, la transformació metodològica per arribar-hi pot prendre diferents formats, però en cap cas els nostres alumnes es mereixen una versió educativa caducada que no els proveeixi de les eines i recursos que els requerirà viure en societat. Ens referim, entre altres, a la necessitat de definir **currículums oberts**, treballar a partir de **competències** del conjunt de desenvolupament i no tan sols acadèmiques, establir un **equilibri entre optativitat i obligatorietat**, pensar en **agrupaments** d'estudiants que facilitin la presència de menys professors fent classe a un mateix grup encara que això suposi un menor pes de l'especificitat.

D'altra banda, no podem descuidar l'aclaparador volum d'informació que els joves d'avui tenen al seu abast. Aquest fet convida els docents a donar sentit a un altre aprenentatge a l'alumnat promovent la identificació de fonts creïbles i la validesa del que llegeixen, connectant aquests nous coneixements amb altres aprenentatges previs.

No podem analitzar les competències que segurament seran necessàries en el que queda del segle XXI, perquè moltes són encara impensables. Però sí que volem citar que la complexitat, l'acceleració en la difusió dels coneixements i la globalització en tots els camps imposen unes habilitats i competències que l'escola haurà d'incloure necessàriament com a prioritat educativa. També creiem que cal fer esment del pensament crític i creatiu, la resolució de problemes, la innovació, el treball en equip, la comunicació, l'esperit emprenedor, el lideratge i la ciutadania racional i moral.

Més enllà de metodologies concretes que segur que s'aniran desenvolupant en els propers anys, el que creiem veritablement rellevant és **estimular la capacitat de concretar les necessitats formatives del nostre alumnat i, a partir d'aquestes, cada projecte, amb singularitat adequada al seu entorn, haurà de seleccionar les metodologies més adients.**

Al nostre abast ja es desplega un dens banc de noves metodologies que sobretot es basen en tres aspectes: la transformació del rol docent, la incorporació de l'alumnat en el centre del procés d'aprenentatge i la transferència d'allò que s'aprèn a un context real. Parlem de treball en grups cooperatius, de l'aprenentatge basat en problemes, del treball per projectes transversals, dels treballs o aprenentatges competencials o la ludificació, per posar alguns exemples. Han nascut altres metodologies que, n'estem convençuts, tindran una gran penetració en els propers cursos, com les *flipped classes*, STEAM, el *mindfulness*, l'educació emocional o la filosofia per a nens.

I és clar que no podem parlar amb rigor de transformació educativa sense entendre la tecnologia com un suport universal a l'aprenentatge. Avui un gruuix molt important d'alumnes, de qualsevol institut, disposen d'algun dispositiu mòbil amb accés a la xarxa. Des de la perspectiva educativa BYOD (*bring your on device*), l'aprenentatge ha de traspasar les parets de l'escola per connectar-se al món.

També és clar que, en aquest procés, els llibres de text no hi tenen cabuda, o, si més no, en la concepció educativa amb què ara estan dissenyats. La inversió actual que suposa la compra de llibres a moltes famílies podria prendre altres formats molt més rendibles des del punt de vista pedagògic.

No podem perdre de vista la propagació cada vegada més notable dels cursos en línia oberts i massius o MOOC (*massive open online course*), cursos oberts de les universitats més prestigioses o d'aprenentatges no institucionals accessibles a tota la població. Sembla obvi que el sistema educatiu ha de canviar per adequar-se a les noves necessitats i no perdre eficàcia en la tasca que li és pròpia. Per això considerem els avenços neurocientífics com a avenços metodològics. Si observem que la neurociència ha avançat en els darrers anys com mai ho havia fet abans i ens aporta una visió nova sobre la potència i el funcionament del cervell i el comportament humà, resultaria im-

prudent no intentar aplicar als processos d'ensenyament-aprenentatge allò que anem coneixent. Evidentment, és molt extensa la bibliografia que es podria citar per aprofundir en aquesta qüestió.

Ens limitarem a citar el testimoni del biòleg David Bueno, investigador de genètica a la Universitat de Barcelona (vegeu la webgrafia). El passat 9 d'abril de 2014, va oferir pautes sobre la relació entre neurociència i educació, en una xerrada a la Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació (FCRI). De manera sintètica, el professor Bueno va afirmar que «cal activar l'emoció» en l'alumnat, sobretot adolescent, ja que en aquesta etapa de la vida el desenvolupament de les connexions (sinapsis) entre àrees molt distants del cervell, de les àrees motivacionals de premi i recompensa i la maduració del còrtex prefrontal (raonament, lògica, atenció, control emocional...) així ho aconsellen. David Bueno recorda el rellevant «paper de les recompenses», que impliquen reconeixement social, a l'hora de dissenyar objectius concrets i assequibles. La creació de vincles i la mostra de la pròpia feina als iguals o als pares solen ser potents factors motivadors de l'aprenentatge. L'ésser humà aprèn per imitació i empatia en un món que és social, i és per això que cal potenciar el treball cooperatiu, on poden mostrar-se les intel·ligències múltiples (Gardner, 2011). David Bueno també recomana al professorat una «actitud d'aprenentatge» conjunt amb l'alumnat i un perfil emocional de confiança, coherència, alegria i bon humor, per predisposar les neurones mirall de l'alumnat als nous aprenentatges. Aquestes neurones s'activen quan un animal o una persona desenvolupa la mateixa activitat que està observant executar a altri, especialment de la mateixa espècie. Fonamentant-se en els coneixements que ens aporta la neurociència, el professor Bueno reivindica l'«educació lenta», amb menys temes però més ben apresos, en un ambient adequat; de nou, la connexió emocional.

Tal com es remarca al document *Repensar l'educació*, elaborat per la Unesco (vegeu la webgrafia): «A més, s'ha de reconèixer l'impacte dels factors mediambientals, com la nutrició, el son, l'esport i l'en-

treteniment, per a un funcionament òptim del cervell. És igualment important que reconeguem la necessitat d'un enfocament holístic que reconegui l'estreta interdependència entre benestar físic i intel·lectual, com també la interconnexió entre cervell emocional i cognitiu, cervell analític i creatiu. Les noves direccions de la recerca en neurociències aportaran més coneixements a la nostra visió de la relació entre natura i educació i ens ajudaran a afinar les nostres iniciatives educatives».

La tirania curricular

El terme *currículum* és un concepte que ha anat variant de significat des de la Llei general d'educació fins a la LOMCE. La LOGSE el va definir com tot allò, en el medi escolar, que es pot oferir a l'alumnat com a possibilitat per aprendre; no tan sols conceptes, sinó també principis, objectius, procediments i actituds. I que, alhora, abasta els mitjans a través dels quals l'escola ofereix aquestes oportunitats, inclosos aquells pels quals avalua els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta definició, però, s'ha vulgaritzat i ha quedat reduïda a un terme anterior, *programa*, que creiem que ha acabat desplaçant en l'ideari col·lectiu docent la definició primitiva. El programa s'ha reduït als temes que cal tractar, als conceptes que cal impartir. Així, s'ha encetat un dilema que els autors d'aquest escrit consideren fals i capciós. O es fan tots els temes i l'amplitud del currículum imposa metodologies més transmissores, o es fan poques temàtiques, amb un major aprofundiment, i això genera un alumnat amb poc coneixement conceptual. I diem que és un fals dilema perquè, en qualsevol cas, la tria proposa optar entre el dolent o el pitjor i deixar de banda altres objectius. No volem alumnes sense un marc conceptual, però no volem tampoc alumnes que no puguin pensar per ells mateixos, de manera autònoma. I pensar requereix temps i reflexió. S'ha de superar doncs aquest fals dilema, per avançar cap a altres principis educatius.

D'altra banda, no es pot obviar la pressió, a vegades inconscient, que exerceix el llibre de text en la metodologia, les rutines i el paper del docent a l'aula pel que fa al currículum. El llibre de text i el currículum s'han convertit en un dels principals inhibidors de la creativitat, perspectiva i flexibilitat educativa dels docents de secundària, i en molts moments s'han utilitzat com a pretextos davant de les evidents necessitats de transformació educativa, de canvi. El repte de renunciar al llibre de text, o si més no la predisposició a desplaçar-lo d'aquest paper central, té conseqüències immediates a l'hora de revisar molts dels processos que s'esdevenen a l'aula i ofereix un nou marc d'ensenyament-aprenentatge.

Propostes: el currículum no tan sols inclou els temes i els conceptes que han de saber els nostres joves. Amb tot, de vegades, els mateixos docents ens pressionem amb la idea que cal treballar el màxim de temes i conceptes perquè en això consisteix ser una persona educada i culta. Certament, l'educació secundària obligatòria continua tenint un plantejament academicista i centrat en la preparació per al batxillerat i l'accés a la universitat, de manera exclusiva. Amb la millor de les intencions, perdem de vista que la qualitat sol estar renyida amb la quantitat i que, a més, la velocitat no afavoreix la memòria i la retenció. Per això cal que cada centre **identifiqui quin és el currículum ocult i el visualitzi**, que l'expliciti. No es poden treballar les competències si les nostres prioritats són només els temes i les disciplines. La nova escola secundària haurà d'anar **trencant el treball per matèries** per tornar-lo interdisciplinari; haurà d'anar trobant els punts de contacte entre les disciplines per anar readaptant el currículum en funció de les variables alumnes, famílies, centre, barri... Només un centre **profundament atent al seu entorn** podrà trobar les estratègies per dissenyar aprenentatges que permetin treballar les competències bàsiques. Sembla clar que el món és complex i que les mirades diferents l'enriqueixen si estan connectades entre si. Ens cal una visió holística de l'educació i l'aprenentatge que superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics. La desaparició dels departaments i de les matèries tradicionals sembla el camí per aconseguir-ho,

i la necessitat del treball en equip s'evidencia com la millor estratègia per arribar-hi, tenint en compte, és clar, la complicitat d'una administració que ha d'adequar-se a aquesta nova realitat i confiar en l'autonomia dels centres.

L'avaluació qualitativa i quantitativa

Igualment, podem trobar dificultats importants quan encarem l'avaluació de l'alumnat. La mateixa paraula presenta dificultats. Què és *avaluar*? De fet, *avaluar* és determinar el valor d'alguna cosa, decidir el nivell de consecució d'uns objectius o l'assoliment d'uns aprenentatges, però també apreciar, estimar, jutjar, sospesar. Des d'aquest punt de vista, s'imposa la consideració que l'avaluació és una acció ben humana i ben constant. Ens passem el dia avaluant perquè ens passem el dia decidint i jutjant, i en cada decisió i judici hi ha una avaluació de la situació. És així com s'imposa un canvi de concepte a l'avaluació, que més aviat podríem definir com puntuar, reduir a nombres i classificar per poder acreditar una llista ordenada. Aquesta avaluació pressuposa una determinada manera de fer que entra en col·lisió directa amb alguns dels postulats que es defensen en aquest text. **Neus Sanmartí** (vegeu la webgrafia), en un text elaborat per al Departament d'Ensenyament al novembre del 2010, afirma que hi ha dos tipus d'avaluació. Hi ha l'avaluació que regula els aprenentatges i identifica els errors i camins per superar-los (avaluació formativa o formadora), i aquella que serveix de mitjà per comprovar què s'ha après, per classificar o seleccionar l'alumnat, orientar l'alumnat en els seus estudis futurs i el professorat i els gestors del sistema educatiu sobre els canvis que cal introduir. En el capítol 2, pàgina 5 del document, podem llegir: «Aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (i fent qual-sevol activitat). Aquesta afirmació és coherent amb entendre l'aprenentatge com el resultat d'identificar què no s'és capaç de fer prou bé, entendre'n les causes i prendre decisions orientades a la millora».

Aquesta és la funció reguladora que, al nostre parer, s'ha escapat en l'avaluació tradicional. Això no vol dir que rebutgem l'avaluació selectiva —en definitiva, necessària—; només proposem ampliar-ne el significat amb altres usos i propostes.

Propostes: el plantejament de la secundària que estem desenvolupant demana canviar, de manera important, l'avaluació. Avaluem per certificar un nivell? Avaluem per discriminar alumnes en grups? Avaluem per veure el progrés i orientar l'aprenentatge? Sembla que aquesta darrera opció és la que s'adiu amb un treball per competències. S'ha de tenir un marc orientador sobre com i en quin grau es correspon una avaluació al desenvolupament d'una competència. Així, hem d'avançar cap a una avaluació cada cop més guiada per rúbriques que estableixin als alumnes els passos i criteris que han de seguir per anar assolint els objectius fixats. Els criteris objectius i raonables i el grau d'assoliment han de guiar l'aprenentatge.

D'altra banda, si es treballa de manera cooperativa, en equip, s'ha de poder fer autoavaluació del propi rol i s'ha de poder sotmetre a l'avaluació dels iguals, del grup. L'avaluació de les pròpies activitats d'ensenyament i aprenentatge és una forma de millora i, finalment, la valoració de les fortaleeses i febleses del formador per part de les famílies i els discents ens situa en un escenari de millora global necessari. El recurs a qüestionaris ben pensats i honestament emplenats sembla una bona eina.

La tecnologia, com ja s'ha repetit, ha transformat tots els entorns. Quin paper ha de tenir en els processos d'avaluació? En cas de considerar mantenir les estructures actuals d'avaluació, té sentit que els alumnes puguin utilitzar la tecnologia en la realització de proves? La capacitat de respondre aquestes i altres preguntes relacionades amb l'avaluació té una vinculació directa en els processos d'innovació que serem capaços d'introduir.

EL PROFESSORAT

El professorat ens sembla l'element més remarcable que cal tenir present en aquests canvis que s'hauran de seguir si es vol modernitzar el sistema educatiu, i aquesta necessitat és especialment important en el cas de l'educació secundària obligatòria, que ens ocupa en aquest escrit. El professorat de secundària ha d'evolucionar cap a un nou rol a l'aula, perdre algunes de les pors que paralitzen el canvi i l'evolució i aprendre a treballar d'una manera més cooperativa. A risc de caure en una certa generalització, l'aula ha de deixar de ser la «caixa negra» en la qual no es fa públic el que passa, i el professor de secundària ha de superar una certa «angoixa» d'innovació que s'esdevé amb els canvis accelerats als quals ens té acostumats la tecnologia de la informació i la comunicació. Cal reflexió, és clar, però cal també avançar a poc a poc però sense aturador.

Un professorat convençut que pot dur a terme transformacions, amb els mitjans adequats i amb el suport de l'Administració i les famílies, serà capaç d'aconseguir els canvis que cal per avançar en la reforma educativa. Certament, en la secundària, no serà fàcil, atès que aquest professorat haurà d'assumir canvis en el rol que ha exercit tradicionalment en la seva funció a l'aula. També haurà de renovar-se metodològicament convertir-se en un investigador tant de la seva matèria com de la pedagogia i la didàctica necessàries per portar-la a l'aula. I, finalment, haurà de superar inèrcies que immobilitzen, com la «tirania curricular», la percepció de l'avaluació com a control o la por a la pèrdua de la gestió de l'aula. Són, sense dubte, reptes importants, però que creiem que, amb el suport adequat, avui, estan més a l'abast que mai.

El canvi de rol del professorat

Avui, el professor de secundària ha de ser capaç de desplaçar una tradició que ha imperat a l'escola des de fa molts anys; també a Cata-

lunya. El seu paper com a gestor únic i indiscutible de la informació i la seva posició central com a constructor del coneixement han entrat en una profunda crisi, derivada de la pèrdua d'aquesta hegemonia. La solitud amb què el professorat encarava la seva tasca tradicionalment a l'interior de la seva aula ha donat pas al **desconcert**. El professional, sobretot a través de les xarxes, rep multitud d'informacions que el conviden a fer canvis i innovacions, amb un temps accelerat, que sovint li generen una sensació d'impotència frustrant i, per saturació, el porten a tancar-se a l'aula, per no poder seguir el ritme. Un professor de secundària avui també ha de tenir dots comunicatius que li permetin acompanyar els alumnes en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. L'ensenyant també ha de saber gestionar l'aula i els conflictes i disrupcions que hi tenen lloc, sobretot en la de secundària, per l'edat adolescent. Avui l'aprenent rep la informació en una multiplicitat de contextos diferents a l'escolar. Si entenem l'escola com un estadi més d'aprenentatge al llarg de la vida i com un espai rellevant a l'hora de generar aprenentatges competencials i del caràcter, que han de formar part del perfil personal de l'alumnat, mentre que l'aprenentatge més tècnic es donarà fora de l'aula i en qualsevol moment de la vida, aleshores el rol docent sens dubte haurà de trencar amb una posició centrada en l'ensenyament com a especialista d'una matèria i passar a promoure un aprenentatge molt més holístic. «L'enorme desenvolupament que ha experimentat el coneixement ha tingut lloc en el marc de l'especificació disciplinar al llarg del segle xx; però aquest desenvolupament és dispers, desunit, a causa justament d'aquesta especialització que sovint trenca contextos, globalitats i complexitats. Aquesta és la raó per la qual s'han acumulat enormes obstacles que impedeixen l'exercici d'un coneixement en el si mateix dels nostres sistemes d'ensenyament» (Morin, 2000). «Un altre factor que ha contribuït a l'encasellament i la dissociació és la clàssica desunió entre la cultura humanística i la científica, que pugna contínuament per aconseguir majors quotes de reconeixement social i per controlar els diversos espais de poder acadèmic i d'influència en la plasmació del currículum» (Carbonell, 2015).

Si abans dèiem que l'aprenentatge requereix curiositat, atenció i memòria, s'estableix com a evidència que aquell projecte educatiu i estil docent que sigui capaç de crear les condicions necessàries perquè fructifiquin aquestes capacitats serà molt més efectiu a l'hora d'aconseguir un veritable aprenentatge que aquell que no en sigui capaç.

D'altra banda, caldrà tenir en compte la continuïtat dels equips i la solidesa dels projectes. Evidentment, si la mobilitat del professorat s'accentua, la capacitat de transformació dels projectes educatius es torna particularment feixuga. Sovint els concursos de trasllat esmicolen l'estabilitat dels equips docents amb greus conseqüències en l'equilibri i la continuïtat dels projectes de l'escola pública. No queda més remei que admetre que hi ha en marxa la definició d'un nou rol docent que s'haurà de configurar com a docent investigador i creador, en permanent procés d'aprenentatge.

Propostes: per assolir aquest rol, s'haurà de practicar el treball en equip, aquell que permet a cadascú construir amb les seves capacitats per cobrir les necessitats comunes, avançar en una comunitat d'investigació (com ja proposava Dewey; vegeu la webgrafia).

Aquest docent o aquesta docent als quals ens referim no estan sols. Tenen al seu costat altres companys i companyes, alguns més novells i altres més experimentats. Aprofitar els exemples d'uns i altres hauria de ser prioritari en la formació contínua del professorat. Els docents hem de ser capaços de fer un pas endavant per incorporar models de codocència i multidocència dins les aules de secundària. El modelatge que suposa compartir l'aula amb altres companys comporta un aprenentatge extraordinari, basat en la complicitat i la suma d'estratègies i el debat pedagògic compartit. Per fer-ho es dibuixen dues possibilitats. Una, que requereix polítiques educatives que promoguin aquestes estructures amb inversions en aquesta direcció, i l'altra més restrictiva, reduint agrupacions flexibles o incrementant el

nombre d'alumnes a l'aula i treballar amb dos o més docents dins la mateixa aula. Encara que a primera vista alguns docents es puguin mostrar insegurs amb aquesta proposta, cal saber interpretar aquesta alternativa metodològica en un context nou on el rol docent també ha de canviar. El fet de treballar amb més alumnes o major diversitat d'alumnes no ha de ser un perjudici si dins l'aula s'incorporen metodologies de treball en grups col·laboratius i treball autònom, on el professorat passa a tenir sobretot un paper facilitador de l'aprenentatge.

D'altra banda, caldria pensar en **estructures que facilitin la incorporació de mestres docents als centres**. Cada projecte té la seva idiosincràsia i és imprescindible un encaix homogeni de tot el professorat del centre. Propostes de tutorització o formació inicial dins el mateix centre dels docents novells per part de mestres experimentats hauria de ser una pràctica corrent als nostres centres per garantir un tracte sincrònic imprescindible als adolescents de les aules de secundària. És clar que és una quimera plantejar estratègies d'aquest estil en un entorn públic on la rotació de professorat a secundària ratlla l'absurd; però aquesta és una prioritat de millora de primer ordre.

Igualment, el professorat ha de sentir que pot **participar en la construcció del projecte de centre**. Pocs instituts inclouen propostes de treball amb comissions, fet molt més freqüent en centres de primària. Les agrupacions dels docents en comissions afavoreixen el treball en equip, alhora que potencien la implicació amb el projecte del centre, sempre que promoguin una gestió autònoma que hauria de trobar-se pel damunt dels tres primers graons de l'escala de Hart. Alguns centres han estat capaços de fer un pas més amb el treball en comissions i les han obert a les famílies i/o als mateixos alumnes, amb la qual cosa han generat espais molt interessants de complicitat i implicació de tots els agents del procés educatiu.

Formació inicial per a secundària

Des d'una perspectiva més holística de l'aprenentatge s'obren importants interrogants sobre la formació inicial que requereix la docència a secundària. El punt de partida del professorat actual de secundària és l'especialització i finalment el pas per una etapa de formació generalista sobre didàctica i gestió educativa, el certificat d'actitud pedagògica de fa uns anys i el màster actual. Les necessitats educatives del jove d'avui demanen un nou docent, amb una mirada profundament pedagògica, integral i comprensiva de les necessitats formatives d'aquests joves. Avui, a la majoria de països europeus s'accepta ja la necessitat d'una formació específica de caràcter professional i pràctica i s'abandona l'antic supòsit que per fer classes de secundària l'únic important és dominar els continguts científics de la matèria determinada.

Segons la mateixa Unió Europea, la formació del professorat ha de ser considerada en el marc de l'aprenentatge permanent que reclama l'actual societat del coneixement, com un continu en què cal extremar la cura en totes les fases de la seva evolució professional. D'una banda, és essencial ser capaços d'atreure a la professió docent les persones amb més vocació i preparació. De l'altra, la formació inicial ha de ser de qualitat, tot extremant la connexió entre la teoria i la pràctica i oferint un equilibri entre els continguts disciplinaris i els continguts pedagògics (OECD, 2010).

Propostes: des d'aquesta perspectiva segur que calen importants revisions de l'actual estructura de formació inicial del nostre sistema educatiu que promoguin la vocació i qualitat dels docents d'aquesta etapa.

En aquesta mateixa direcció creiem que cal una revisió de l'actual estructura de **pràctiques dels docents novells**. Existeixen múltiples experiències en països europeus d'acompanyament durant el període llindar. Segons Eurydice (2004), el 50% d'aquests països inclouen diferents mesures de suport per prevenir i superar les dificultats i neces-

sitats que puguin aparèixer. Cal elaborar estratègies d'acompanyament, anàlisis i consolidació d'allò que s'ha après en el moment d'iniciar la docència. D'alguna manera semblaria òptim incorporar mecanismes similars al MIR present en medicina com a estadi intermedi de professionalització.

Els equips directius i la selecció del professorat

Queda palès, a partir del nostre discurs, que la selecció del professorat de secundària ha de millorar d'una manera profunda. Tanmateix, s'ha de procurar que els equips directius tinguin una certa continuïtat i superin les inèrcies itinerants actuals. S'ha de professionalitzar l'equip directiu dels centres sense perjudici que això signifiqui crear una elit docent. L'equip directiu ha de tenir un pla de centre i l'autonomia necessària per dur-lo a terme; s'ha d'implicar a implementar els recursos, necessàriament limitats, en funció de les prioritats educatives que es vagin donant. Ha de ser l'encarregat de dinamitzar l'equip docent, i això inclou plantejar els reptes oportuns i donar les possibilitats de creixement professional que tan sovint es troben a faltar en la nostra docència. Ha de fer equips de treball i desenvolupar projectes realment propis i singulars que apoderin l'equip directiu i l'equip docent. L'estratègia educativa ha de ser a llarg termini, en projectes de quatre anys com a mínim, i no ha de dissenyar només els objectius que ha d'assolir, sinó els passos per arribar-hi, les transicions entre un estadi de partida i un d'arribada. I tot això ha de ser avaluat tant pel professorat de centre com per l'alumnat i les mateixes famílies.

I per què els equips directius no han de ser els responsables últims de la contractació del professorat? Per què aquesta opció comuna en nombrosos països europeus fa tanta por fins i tot de ser esmentada a l'escola pública al nostre país? Si volem educar en competències i desenvolupar noves metodologies, la selecció de personal hauria de validar aquesta capacitat i, sobretot, la flexibilitat per col·laborar a

fer claustre i escola dins un projecte singular de cada centre. Realment, són imprescindibles les oposicions? L'actual sistema de selecció del professorat consolida la idea que l'únic important per al futur docent és el domini dels continguts de les matèries que haurà d'explicar. En efecte, la formació psicopedagògica o la comprovació de qualitats personals o relacionals del futur mestre no tenen un valor real. Tanmateix, com es desprèn de la redacció de l'informe Wall (vegeu la webgrafia) encarregat per la Unesco, molts diversos autors coincideixen a assenyalar la importància d'algun tipus de proves referides a la personalitat dels aspirants.

La negació d'autonomia de gestió real del centre als equips directius de l'escola pública, i d'una manera molt especial en la selecció del professorat, és una manifestació de desconfiança que denota una debilitat profunda del sistema. Probablement, **la manca d'autonomia significativa dels centres és un dels factors més determinants de la fragilitat dels centres de secundària.** La voluntat de les polítiques educatives de garantir un model educatiu centralitzat i homogeni aboca la secundària cap a una mediocritat homogènia. És clar que la descentralització té riscos en la dispersió de models educatius, però podem apostar que es convertiria en un estímul inspirador que milloraria la globalitat del sistema educatiu. És imprescindible delegar responsabilitat i confiança en els equips per a un apoderament imprescindible dels equips docents.

L'aprenentatge i treball en equip del claustre de professors

Els que hem treballat en el marc de l'educació secundària sabem que és molt difícil cohesionar metodologies transversals en les diferents matèries i departaments. La secundària s'ha definit com un espai poc propens al canvi metodològic. D'una banda, el currículum conceptual de les diferents matèries tiranitza, com si fos un modern Leviatan, les possibilitats de canvi metodològic del sistema educatiu, i esdevé una

mena de prejudici en la ment de molts docents. Sembla clar que el món és un, que la realitat multifactorial i complexa és una i que només és aprehensible en la seva complexitat si ens hi aproximem amb mirades diverses. Si els departaments dels diferents centres volen seguir tenint la seva parcel·la de coneixement isolada, sovint amb condicionants laborals i d'hores lectives, resulta difícil posar-se al servei d'un projecte comú. El que s'ensenya és important, per descomptat, però encara ho és més el com ensenyem, per garantir com ho aprenen els nostres alumnes.

Possiblement, l'etapa de secundària no disposa d'equips tan vocacionals com l'etapa que la precedeix. Això, acompanyat del fet que la majoria de docents actuals provenen de titulacions vinculades a llicenciatures o diplomatures que es van introduir a la docència amb cursos pont molt simbòlics, dificulta aquesta consciència d'aprenentatge més global que requereix la formació actual.

La disciplina i la disrupció

Als autors d'aquest escrit ens sembla que cal diferenciar els termes *disciplina* i *autoritat* per distingir els problemes que sovint porten a la disrupció a les aules de secundària. El terme *autoritat* al·ludeix a l'assoliment de l'obediència, però també a la consideració de l'altre com a expert, a la creació del carisma o aprovació de l'altre a la pròpia tasca. En canvi, *disciplina* seria el seguiment de les pautes donades, de les instruccions proposades. Sovint s'ha mal entès que la disciplina ha de ser ordre i silenci, acatament i obediència, sense adonar-se que la disciplina es guanya, com també l'autoritat. A les aules de secundària solen produir-se —sobretot, en determinats contextos— algunes situacions que cal tenir en compte, com ara aixecar-se sense permís, reptar l'autoritat del professor, no portar el material a classe, molestar un company, preguntar per trencar el desenvolupament de la classe, llançar objectes, fer sorolls, arribar tard expressament, fer un ús ina-

dequat del mòbil... i moltes altres. És evident que totes aquestes actuacions provoquen conflicte a l'aula i un clima de tensió que cal resoldre. Òbviament, existeixen graus que depenen de moltes variables, inclòs el nivell socioeconòmic de les famílies —per citar-ne una—, que ara no és el lloc ni el moment d'abordar. Ens sembla que, ni que sigui només actuant en l'estil docent i la gestió d'aula per part del professorat, es poden aconseguir progressos, d'altra banda imprescindibles, per a la millora de l'educació secundària.

Propostes: aquest punt cal afegir l'acció tutorial, que haurà de reformar-se per fer l'autèntica funció que li dóna sentit: harmonitzar l'equip de mestres amb els objectius educatius i les característiques del grup i les persones que han estat confiats, com a col·lectiu, a tots els professors del claustre.

Una de les primeres objeccions que solen manifestar-se en el moment que es plantegen canvis a l'escola sol ser advertir de les dificultats que implicarà en la **gestió de l'aula** i dels espais del centre. Treballar amb una metodologia activa i treballar la participació no porten al silenci i l'ordre si entenem per ordre i silenci que només se senti la veu del docent. Hi ha d'haver temps també per al silenci i temps per al diàleg, temps de debat i temps d'escolta atenta. L'important és planificar aquests temps i fer-ne un ús intel·ligent. Però també cal tenir present que un silenci mal gestionat pot ser avorriment, desencís i desafecció, i que el soroll ben aconduït pot ser construcció de coneixement, debat, empatia i complicitat.

La metodologia és determinant en l'aprenentatge i també en la disciplina i, per descomptat, en la concepció de l'autoritat. Sovint una reproducció de models tradicionals porta molts docents a la resolució de la disciplina des de la repressió i el càstig, bo i desenvolupant poques estratègies participatives i amb referents positius que promoguin la implicació de l'alumnat en la resolució de conflictes. És imprescindible promoure un treball crític i creatiu sobre la normativa del centre,

de manera que no sigui només creació dels professors i les professores, sinó que també contingui la iniciativa de l'alumnat; possiblement, estiguem establint unes bases importants per diferenciar els conceptes de disciplina i autoritat. I cal dedicar-hi temps i treballar-ho de manera creativa i crítica. Paga la pena que pensem que les normes del centre són un esforç col·lectiu i, com tota obra humana, són perfectibles i subjectes a una actualització i avaluació periòdiques. Així, advocaríem perquè les normes fossin també tingudes en compte en positiu, de manera que hi poguéssin haver nominacions per presentar alumnes per a una categoria positiva relacionada amb les normes i amb un reconeixement de la comunitat. Així, per exemple, es podrien presentar alumnes per ser reconeguts com a persones mediadores i cíviques. Igualment, la mediació i la gestió emocional haurien de tenir un espai i un temps davant dels conflictes que tota convivència —també l'escolar— produeix. Formar mediadors i mediadores i donar-los temps i espais, establir moments del dia per poder parlar d'emocions, serien elements afavoridors d'una determinada concepció de la disciplina, més personal, més moral.

Característiques com la coherència, la consistència, la predictibilitat, la fiabilitat, la negociació i la justícia semblen necessàries per abordar la dificultat. Situacions com l'efecte Pigmalión, en què el professor estableix un nivell baix d'expectatives sobre l'alumnat o l'aparició de reaccions agressives o permissives a la disrupció, compliquen el problema i el fan més difícil d'abordar. En canvi, estratègies com guanyar l'atenció de l'alumnat, millorar el seu autoconcepte o aplicar un codi punitiu, en els casos més difícils, poden donar bons resultats.

D'altra banda, també és essencial incloure en la formació inicial i contínua del professorat la necessitat de cura i coneixement d'un mateix. És innegable que en moltes ocasions la **gestió personal del docent** és difícil. Els docents hem d'estar preparats i «entrenats» per aplicar tècniques que reafirmen la seguretat del docent en ell mateix i evitin l'acumulació de tensions davant de situacions compromeses. De la mateixa

manera que un metge ha d'estar preparat per a la no-curació o mort del seu pacient, també el docent ha de poder assimilar la resposta d'un alumne conflictiu o el seu fracàs educatiu. Finalment, preocupats pels casos d'assetjament escolar (*bullying*), ciberassetjament a menors (*grooming*) i ciberassetjament (*cyberbullying*) que les noves tecnologies estan convertint en crònics, voldríem establir la necessitat de fer pactes assemblearis i campanyes de promoció per prendre posició i rebutjar aquest fenomen que tant patiment causa en les víctimes i és un aprenentatge de crueltat per als botxins i d'indiferència per a la resta. En aquest àmbit possiblement caldria el disseny d'un projecte cohesionat de país per eradicar les relacions tòxiques d'abús de les aules dels centres educatius. Models com el finès, que incorpora el projecte KIVA contra l'assetjament a les aules, poden ser un marc interessant de referència. Això exigeix una escola amb un equip docent sòlid i estable. Una escola amb un potent pla d'acció tutorial, on els adolescents tinguin espai i temps per compartir els seus neguits. L'adolescència és una etapa molt complicada en la qual sovint es pateix molt i, si no es resol bé, pot tenir conseqüències per a la resta de la vida. Necessitem una escola que inclogui activitats de voluntariat, d'aprenentatge servei, és a dir, que s'apregui des de la pràctica el compromís amb la societat. De fet, Merazzi (1983), en analitzar les dimensions conflictives de les relacions professor-alumne en determinats contextos socials, no dubta a titular el seu treball amb l'afirmació que «aprendre a viure els conflictes és una tasca de formació dels docents».

El tractament de la diversitat i la inclusió

Sembla obvi, avui dia, que l'educació ha de tenir en compte la diversitat, i que aquesta ha de ser proveïdora d'equitat i oportunitats per a tot l'alumnat. Aquesta diversitat converteix la persona en una unitat des del punt de vista del seu origen, família, capacitats... Les característiques de l'alumnat i la diversitat de ritmes d'aprenentatge semblen una realitat absolutament inqüestionable. A les aules on només hi ha

un docent, resulta complicat i difícil atendre cadascun dels alumnes en el seu vessant de capacitat i de conducta. Sovint el claustre docent es veu desbordat per les dificultats que comporta diagnosticar on hi ha les dificultats i, sobretot, aplicar els abordatges necessaris per fer avançar cada alumne des de la situació en què es troba. Les fortaleeses i les febleses de cadascú obliguen a una anàlisi i una pràctica reflexiva que sovint no es troben, per causes molt diverses. Aquest fet genera una sensació d'incapacitat i cansament, que es transforma en desencís i negativisme, que arriba a la toxicitat quan es converteix en una taca d'oli que s'endú els esforços d'innovació i reflexió fins i tot dels professors i professores més implicats en els processos de millora. A més a més, com ja dèiem, s'hi suma la diversitat de famílies i orígens, que fan necessària l'aplicació d'uns protocols que no es poden fer de manera individual, per part d'un sol professor o professora, i obliguen al treball en equip de tot el claustre. A aquest quadre s'hi afegixen aquells trastorns —dislèxia, TEL, TDA, TDAH, TEA...— que obliguen l'escola a cercar mecanismes i protocols de coneixement i treball que han de formar part d'un vocabulari comú i una pràctica compartida per part de tot el professorat per garantir un abordatge conjunt i serè.

Propostes: que la realitat és diversa ningú pot negar-ho. Hi ha veus que advoquen perquè l'escola no reproduïxi la realitat i sigui un espai creat artificialment. Nosaltres no compartim aquest punt de vista. Ens sembla que l'alumnat ha de viure en aquesta realitat diversa. La diversitat pot afegir dificultat a l'educació, però aquest és el repte de la complexitat. L'escola ha de preguntar-se com integra les persones amb altes capacitats i les persones amb baixes capacitats, les persones que provenen d'un nivell socioeconòmic baix i les que provenen d'un nivell alt, les que tenen una família estructurada i les que la tenen desestructurada, les que provenen d'un origen i les que provenen d'un altre. Les metodologies cooperatives, el pensament curós, el pensament crític, el disseny dels passadissos de l'escola com a espais de trobada o els temps d'assemblea com a temps de convivència,

ensem que poden ser mecanismes que contribueixin al treball de la diversitat. Obrir les aules, obrir les ments, aprendre el rigor investigador del mètode científic i la sensibilitat del servei als altres, sentir-se útil a un mateix i a la comunitat, són, per a nosaltres, maneres de treballar la diversitat. En aquest sentit, advoquem per difondre i fer útil el projecte de Lipman (1991) de portar la filosofia a les aules de nens i joves, no tant com a coneixement i contingut, sinó com a projecte de creació d'una comunitat de recerca presidida pel diàleg filosòfic, en què les veus diverses troben un encaix en una visió calidoscòpica de la realitat. En l'actualitat, molts alumnes de secundària disposen de plans individualitzats; és una flexibilitat metodològica que intenta oferir reptes ajustats al nivell cognitiu o motivacional de cada alumne. Tal com ja s'ha comentat anteriorment, estructurar els aprenentatges amb un focus més proper a la realitat i als interessos de l'alumnat, amb propostes d'ensenyament i aprenentatge més obertes i flexibles i que promoguin les diferents intel·ligències múltiples, ha de permetre que l'aprenentatge ja de per si sigui més individualitzat i productiu. Possiblement, una transformació metodològica és el camí idoni per millorar l'atenció a la diversitat de les nostres aules, encara que no hauria de ser l'únic.

És clar que el territori no és homogeni i la complexitat pel que fa a la diversitat s'aguditza en determinats centres. La comentada assignació del professorat en aquests centres és especialment important. S'han de desenvolupar nous canals d'assignació i selecció de professorat perquè aquests centres, en lloc de ser trampolins per anar a altres centres més desitjats, puguin disposar dels millors equips, dels millors professionals per afrontar els reptes més difícils.

L'ALUMNAT

Òbviament, qualsevol proposta de millora del sistema educatiu no tindria sentit sense aturar-se a reflexionar sobre l'agent potser més determinant en la dinàmica educativa: l'alumnat.

Una de les tasques urgents que ha d'afrontar l'escola és la de fer conscients els nois i noies que el canvi social i les transformacions dels darrers temps demanen un perfil diferent de jove. Caldrà preparar joves que puguin adaptar-se a les noves possibilitats laborals i, alhora, lluitar per construir un món millor amb la seva participació activa i informada.

Competències per al seu futur

La pedagogia crítica en aquest inici del segle XXI ha formulat un paradigma nou sobre l'educació: **cal educar per competències**. Aquestes permeten transformar la informació en coneixements que es puguin transferir a contextos diferents dels que originen el seu aprenentatge (no és, per tant, acumulació ni automatisme). Es tracta d'una educació centrada en la creació de relacions d'interdependència per comprendre els altres i un mateix, de manera cooperant i col·laborativa. L'alumnat se situa al centre de l'enfocament educatiu i s'estimula la recerca programant l'abordatge de situacions problemàtiques complexes on el mestre canvia el seu rol de centralitat a l'aula i es converteix en un cooperant més; de vegades, en un expert. Es tracta, doncs, de mobilitzar els recursos per resoldre problemes i construir coneixements que connectin amb la preocupació dels alumnes per la seva significació i lligam amb la vida quotidiana. Evidentment, si es comparteixen aquestes premisses, es fan paleses les dificultats que es deriven, partint d'un model, a secundària, basat en la transmissió de coneixements, de primacia del treball individual i en el compliment d'un currículum temàtic, en molts casos amb una marcada intencionalitat ideològica —especialment, en les assignatures d'humanitats—. Com dèiem abans, un treball per competències implica partir del que l'alumnat ja sap, abordar lentament les connexions amb el que desconeix i, finalment, possibilitar que pugui fer transferència del que ha après en contextos nous i diferents.

A l'escola sempre hem treballat per donar als nostres alumnes la formació que els permetés assolir el màxim de reptes presents i futurs, en l'exercici de la seva llibertat i responsabilitat social. Els éssers humans necessitem coneixements, habilitats i valors. Es tracta de conceptes i destreses que es desenvolupen en un marc d'incertesa en tant que la nostra societat està experimentant, a gran velocitat, molts canvis i molt profunds. Mai com fins ara ens havíem vist impotents per predir mínimament el futur.

Propostes: avui dia no serveix una escola, ni models d'aprenentatge de fa cent anys. La societat 2.0, el nostre present, donarà peu a una societat 3.0 que reclama individus creatius, emprenedors, crítics, competents amb les TIC, autònoms, amb alts dots socials, que s'adaptin fàcilment a entorns laborals canviants, capaços de treballar amb qualsevol persona, en qualsevol lloc i moment.

Així, doncs, sembla que la **flexibilitat i l'adaptabilitat** hauran de ser **qualitats essencials**. A més, el present ja ens està mostrant la dificultat de gestionar l'enorme volum d'informació que es genera de manera que el puguem convertir en coneixement operatiu i disponible. La manipulació és un dels grans obstacles en aquest camí. Només educant el sentit crític, el pensament que diferencia opinions, fets i arguments, podrem gestionar aquest cabal d'informació. Com que, a més, els avenços tindran lloc en el marc de problemes complexos, caldrà treballar també en el pensament creatiu, l'únic capaç d'explorar sortides inesperades i provocadores, l'únic capaç de lligar aprenentatges fets en contextos i temps diversos, en l'aprenentatge formal i no formal.

La nostra societat present, i ens sembla que també la futura, requerirà ciutadans emprenedors, que assumeixin la responsabilitat de generar oportunitats tant en l'àmbit econòmic com en el de la democràcia. Només podrem construir una societat millor basant-nos en el treball i en la solidaritat, en la feina ben feta i en l'empatia.

Dificultats amb els nous adolescents

Des de fa uns anys ha fet fortuna una nova categoria d'anàlisi respecte als adolescents que conformen l'alumnat de l'etapa secundària obligatòria. Han estat definits com a nadius digitals enfront de les generacions anteriors, qualificades d'immigrants digitals, en la terminologia popularitzada per Mark Prensky (2011). Els discents presentarien així unes característiques ja molt esmentades, com l'atenció dispersa, la curiositat per l'hipervincle i la predominant lectura d'imatges enfront de la cultura verbal i lectoescriptora precedent. És clar que això provocaria dificultats per establir el judici crític, com sabem, molt lligat a la tradició intel·lectual del dubte sistemàtic, inherent a la comprensió verbal profunda. Ens sembla molt encertada la proposta de Jaume Funes (*op. cit.*) sobre una nova terminologia: els alumnes de secundària hauran de ser **residents en el món digital** i cal ajudar-los a superar els impactes negatius que això pugui tenir i capacitar-los perquè n'aprofitin les bondats.

L'accés cada vegada més primerenc al telèfon mòbil (s'estima al voltant dels dotze anys) i la massiva presència d'internet en ordinadors i tauletes personals, tant a casa com als centres escolars, fan que la connexió a la xarxa sigui la normalitat. Internet és avui una estructura bàsica com ho pot ser l'electricitat o l'aigua corrent. Els adolescents viuen connectats en un món connectat. La connexió no és una característica especial dels nostres adolescents, sinó més aviat una manifestació en consonància amb el context social i cultural que els ha tocat viure: la societat de la informació i la comunicació. No podem tancar els ulls als seus nous marcs socials i relacionals, profundament marcats per la immersió en les seves vides de les xarxes socials, amb els inherents impactes beneficiosos i perjudicials. El món ha quedat petit i l'intercanvi d'idees s'ha eixamplat i s'ha accelerat. Tal com fa esment el document de la Unesco, *Repensar l'educació* (vegeu la webgrafia): «Els més de 1.000 milions de joves d'entre 15 i 24 anys que hi ha actualment al món són la generació més informada, activa, connec-

tada i mòbil que s'ha vist. Es calcula que, avui, més del 40% dels joves d'entre 18 i 24 anys d'arreu són a les mateixes xarxes socials, com Facebook i Twitter. Passen molt temps a les xarxes socials explorant i compartint els resultats d'aquesta exploració».

Les noves tecnologies de la informació ens han proporcionat noves eines socials i comunicatives i alhora nous comportaments altament estimulants i addictius. Els nostres joves s'han socialitzat a través de Twenti i Facebook, i es relacionen a través de Whatsapp i d'Instagram. Juguen i viuen en línia cercant la immediatesa i la interconnexió.

Daniel Willingham (2015) diu: «El cervell no està dissenyat per pensar». En aquesta línia ens sembla especialment interessant la guia per educar saludablement en una societat digital editada per l'Hospital Sant Joan de Déu (vegeu la webgrafia). Segons aquest psicòleg cognitiu (*op. cit.*): «Els éssers humans són naturalment curiosos, però si no se'ls ofereixen les condicions adequades evitaran pensar». Tenint presents aquestes premisses, caldrà dissenyar espais d'aprenentatge que ofereixin marcs atractius i propers a la vida de l'alumnat on també se'ls ensenyi a gestionar la impaciència, es fomenti l'autonomia, la responsabilitat i la construcció personal del coneixement. I és des d'aquesta perspectiva, on la incorporació de la ludificació (entesa com a mecànica de joc aplicada a entorns no lúdics) en el marc de l'aprenentatge de l'alumnat pot aportar nous escenaris interessants per desplegar.

I tot això marcat per les noves estructures familiars, molts cops canviants o allunyades de la família nuclear tradicional; no cal citar aquí les múltiples variants de família que trobem avui dia a l'aula, però cal tenir en compte aquests condicionants de manera inevitable si hom vol procedir a millorar l'aprenentatge. Si, a més, situem aquests canvis en el marc d'una crisi econòmica com l'actual, amb les dificultats que es deriven de les delicades situacions de marginació social que podem trobar al llarg i ample de la nostra geografia educativa, tindrem una

visió de la dificultat que comportarà qualsevol intervenció. En definitiva, és l'hora de reconèixer que els adolescents actuals aprenen de manera diferent, sobretot pel que fa als mitjans, dels professors que els volen ensenyar.

La baixa participació de l'alumnat

Evidentment, l'ensenyament tradicional, per la pròpia metodologia d'ensenyament-aprenentatge, ha deixat poc marge de participació a l'alumnat. Roger Hart, en la seva famosa obra sobre la participació, feta per UNICEF, ja el 1992 (vegeu la webgrafia) estableix una escala amb vuit nivells que podria ser un punt de referència per situar les propostes de canvi a secundària. En els tres primers esglaons ens trobaríem amb una participació esbiaixada. El primer, participació manipulada, ni informaria ni consultaria els seus agents sobre l'acció participativa; en el segon, els nens i joves farien de decoració; en el tercer, se'ls demanaria de manera simbòlica l'opinió, que no tindria cap mena de transcendència en la realitat. El quart esglaó es reservaria a la participació per assignació, informada però sense capacitat de gestió; el cinquè recolliria informació i consulta, però de nou sense gestió. El sisè contindria propostes fetes pels adults en les quals es deixaria participar els infants i joves. El setè seria iniciat pels infants i joves, i el vuitè, iniciat pels infants i joves, compartint decisions amb els adults. Resulta difícil trobar exemples de participació en els darrers nivells de l'escala de Hart, però la participació dels joves hauria de ser un criteri de disseny de l'escola, enfrontada al repte d'aconseguir major qualitat en aquesta participació per anar generant l'autonomia i l'apoderament que definíem com a objectius fonamentals de l'educació secundària. Resulta obvi que a participar s'aprèn participant, i que generar espais de participació hauria de ser prioritari en aquesta etapa en què s'estableixen les bases per a l'exercici responsable i lliure de la ciutadania. La participació requereix un lent i pacient entrenament democràtic.

Dèiem abans que només s'aprèn a participar participant, i que aquesta participació només té sentit i fa honor al nom quan és d'una determinada qualitat. En el nou paradigma educatiu que s'està intentant implementar, a poc a poc, es fa de l'alumne el centre del procés d'aprenentatge i es parteix de les seves inquietuds. El docent perd la centralitat a l'aula. Amb les metodologies que s'han proposat en aquest mateix text, la participació de l'alumnat està situada com a centre de preocupació. També hem vist que es traduïa en temps i espais diversos.

Volem insistir ara en el fet que l'objectiu de la nostra reflexió és la proposta d'aconseguir el creixement personal i social dels alumnes. Aquest creixement inclou, a parer nostre, l'exercici de la ciutadania responsable i participativa. No compartim la concepció de ciutadà com a adult que pren decisions i les assumeix. Això deixa fora de la ciutadania els infants i adolescents, i ens sembla una posició paternalista. Simplement, nens i adolescents han d'exercir la ciutadania en un procés d'aprenentatge de la participació que hauria d'incentivar-se des de l'escola i reforçar-se des de l'Administració en el barri, poble o ciutat.

Hauria de ser un objectiu prioritari del centre —i ens atrevim a dir, de l'Administració— estudiar els àmbits de participació de qualitat de l'alumnat, en particular de secundària, abans que facin el pas a la vida adulta: l'organització de comissions de treball al centre que comentàvem, les assemblees d'etapa o de curs, les activitats internivells en el cas que l'escola inclogui altres infants més petits o els convenis amb altres centres d'educació primària.

En els darrers temps, s'ha obert camí una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat (Puig *et al.*, 2006) en un projecte que analitza l'entorn cercant les necessitats reals per planificar-ne la millora. Els alumnes de secundària podrien realitzar-lo cobrint necessitats del centre o del barri amb la voluntat de millorar-lo.

De la mateixa manera, hauria de ser prioritari mantenir una certa forma de vinculació amb els exalumnes de l'escola, que hi podrien fer tasques diverses (apadrinaments, intervencions a classe, organització d'activitats...), aprofitant la seva experiència, per facilitar eines de reflexió per als seus companys més petits.

LES FAMÍLIES

Les famílies són fonts importantíssims de socialització primària. Els alumnes formen bona part dels criteris que usaran a la vida en l'interior de la família. Per això, sens dubte, són agents que cal considerar en aquesta proposta, tot i que es pugui pensar que en el cas dels adolescents hi hagi també en marxa el procés de separació que cal per arribar a la plena autonomia personal.

El rol de les famílies a secundària ha estat sempre molt més passiu que a primària. Sembla que quan el noi o noia deixa de ser nen, ja no cal fer un seguiment tan proper. Evidentment, no negarem que l'alumnat d'aquestes edats necessita posar a prova la seva autonomia. Simplement, reivindiquem que la família sigui un agent actiu en la presa de decisions i s'impliqui en el projecte educatiu que triï per al seu fill o filla a fi de desplegar així totes les seves potencialitats i obrir-lo, per què no, en allò que funciona a la resta de la comunitat educativa i al món.

El paper de les famílies a secundària. Implicació i confiança

Sembla, doncs, que la creació de vincles entre la família i l'escola es vagi diluint a mesura que els infants es fan grans. Aquells moments d'intercanvi de pautes educatives entre mestre i família gairebé quotidià, l'ús dels recursos familiars per abordar els aprenentatges, l'arribada de testimonis a les aules procedents de l'entorn familiar dels alum-

nes. Són recursos molt vàlids que es perden a mesura que creixen els alumnes. La mateixa Fundació Jaume Bofill, en l'estudi del 2013, *Com participen mares i pares a l'escola? Diversitat familiar i implicació en l'educació* (vegeu la webgrafia), evidenciava que elements com la crisi econòmica, la nacionalitat dels progenitors, el model de família, la incorporació de les dones en el mercat laboral, els canvis en els criteris d'ocupació de les famílies, acaben desfent els vincles entre família i escola que s'estableixen en les etapes primerenques. No és objectiu d'aquesta anàlisi aprofundir en els factors que ho provoquen, però sí que volem destacar que, tal com ja s'ha reiterat, concepem l'educació com a formació d'un pentàgon educatiu entre Administració, escola, docents, família i alumnat. Mancant un d'aquests vèrtexs en el procés, resulta difícil la millora. No volem dir que les famílies no donin suport als seus fills i filles a l'hora de fer deures o no tinguin reunions periòdiques amb el tutor o tutora del centre, o, fins i tot, que no acudeixin a la reunió inicial del curs. Simplement, el paper és més funcional o assistencial que còmplice de l'aprenentatge i reflexiu. I encara que sempre és imprecís generalitzar, hi ha un notable consens en què s'ha anat percebent una progressiva pèrdua de rigidesa i autoritat en el si de les unitats familiars d'una manera molt paral·lela a l'afebliment del vincle entre l'escola i la família. Aquesta certa ruptura o disintonia criterial té efectes especialment rellevants en els joves de secundària.

Propostes: però resulta evident que una nova escola requerirà el suport de les famílies per poder funcionar. La participació de les famílies en l'educació dels seus fills i filles és un dret, però també un deure que recull la Llei d'educació en l'article 25, on s'exposa que les mares, els pares o els tutors tenen el dret i el deure de participar activament en l'educació de llurs fills, i el dret de participar en la vida del centre per mitjà del consell escolar i altres instruments de què es dotin els centres en exercici de llur autonomia. Són molts els informes i estudis que associen l'èxit acadèmic i educatiu dels infants i els joves amb variables que depenen directament de l'acció i participació de la família en els processos escolars. En aquest sentit, l'OCDE va seleccionar

com a indicador de qualitat de l'Informe PISA (2006) la participació de les famílies al centre educatiu.

L'escola hauria de tenir en les famílies una part del seu projecte pedagògic. Més enllà de les organitzacions ja previstes per l'Administració com el mateix consell escolar, **l'escola ha d'oferir propostes creixents de participació** que, en la mesura del possible, permetin a les famílies assolir nivells de participació que millorin l'assistència a activitats organitzades per l'escola. Podrien establir-se trobades pedagògiques voluntàries, participar en comissions de docents, família i alumnes, estructurar-se una escola de pares i mares que pogués desenvolupar-se des de la planificació i els interessos de les famílies, però amb intervenció del claustre de professors o, fins i tot, de l'alumnat. Des del nostre punt de vista, caldria anar encara força més lluny i reivindicar l'entrada dels pares i mares a les aules, fent visites al centre per veure'l viu, en ple treball pedagògic, per fer de formadors, de testimonis, d'avaluadors de la feina dels fills, fins i tot. Obrir la secundària a les famílies sembla un camí que caldrà transitar en el futur. Les famílies han de tenir possibilitats reals i espais reals d'intervenció en el projecte educatiu de les escoles on els seus fills es troben i han de rebre comunicació de l'avaluació formativa amb els consells de millora que poden aprofitar les fortaleeses i millorar les febleses de l'aprenentatge dels alumnes que ens han confiat.

Igualment, iniciatives com la Universidad de Padres, sota el guiatge del filòsof José Antonio Marina, ens semblen prou vàlides per avançar en la implicació de les famílies en l'aprenentatge dels seus fills i filles (vegeu la webgrafia). Possiblement, per a la família, educar avui és molt més complex que en generacions passades. Encara que l'escola possiblement no pot abraçar totes les necessitats formatives que les famílies requereixen avui, d'alguna manera ha de poder compartir amb les famílies aquests **espais de conversa** on es pugui fomentar l'establiment de **criteris compartits i pautes d'intervenció**. La desorientació en moltes famílies i la disparitat de criteris entre les diferents unitats fa-

miliars dificulten la definició d'un marc social i relacional compartit. Fets tan complexos com la gestió de la utilització de la tecnologia, la televisió o el joc en l'espai familiar, o les pautes d'autonomia i responsabilitat que exigeixen aquestes edats, en molts casos són grans desconeguts per a moltes famílies, que es manifesten desorientades en la seva implantació.

CONCLUSIONS, NECESSÀRIAMENT PROVISIONALS

No discutirem, per finalitzar, allò que sembla evident. Els pressupostos educatius no són una dada banal per millorar l'educació. Per al 2012, la inversió en educació a Espanya va suposar el 4,55% del PIB, mentre que a Finlàndia va ser del 6,76% (vegeu la webgrafia). Però no es pot reduir a l'àmbit econòmic l'explicació. El reconeixement social de la feina docent encara ens sembla més rellevant.

I tot i això, finalment, els canvis socials, polítics, econòmics i culturals que es deriven en part de la revolució tecnològica obliguen l'escola a canviar les seves premisses educatives i de funcionament. L'escola no és ja el punt de partida d'una carrera professional lineal i progressiva, ni tampoc l'àmbit decisiu de socialització que era en el passat. L'educació secundària obligatòria com a etapa frontissa entre l'educació primària i l'educació postobligatòria ha de fixar el seu propi perfil en la creació de ciutadans i ciutadanes responsables i autònoms que puguin desenvolupar tant com sigui possible les seves habilitats i talents al servei d'un projecte de vida individual i col·lectiu. Això requereix la seva participació activa a l'escola i en la construcció del seu propi aprenentatge, també que practiquin el pensament crític, creatiu i curós.

Tot això no serà possible si no es canvien les estructures de l'escola tradicional tant en la metodologia i la forma de treballar dels professors, com en la implicació de les famílies en el projecte del centre i el nou paper que ha d'adoptar l'Administració educativa.

Tancant el cercle argumentatiu que començàvem, podem dir que l'Informe PISA no ha de ser el detonant per realitzar els canvis que aquest país necessita. Cal investigar més a fons la nostra realitat educativa i proposar fórmules capdavanteres que permetin atorgar a l'escola aquest nou paper que la societat, d'una manera o altra, li està exigint.

El sistema educatiu requereix estabilitat i negació de la influència dels biaixos ideològics per aconseguir una formació eficient i socialment equitativa, que prioritzi la igualtat d'oportunitats i el mèrit. I l'esforç necessari per aconseguir-ho no pot ser fruit de l'actuació de cap dels agents que hi intervenen —família, escola, alumnat, Administració— per separat. Només la unió en una mateixa direcció pot aconseguir els objectius que proposem.

D'una banda, la família ha de perseverar el seu rol educatiu i compartir-lo amb coherència amb una escola que ha de plantejar-se més com a teatre d'oportunitats que com a frontera; de l'altra, l'Administració ha de respectar la llibertat i l'autonomia dels centres i proposar plataformes d'avaluació i millora, incentius d'innovació i creativitat. I, finalment, l'alumnat ha de sentir que l'educació rebuda els obre les portes al futur laboral, personal i social. Ens sembla que les mesures han de comportar llibertat i control, a parts iguals, deixant via lliure a les iniciatives de qualitat i avaluant després la seva aplicació amb propostes de millora o de sanció si és necessari. I això, sense comparatives ni elaboració de llistes de centres que propicien la segregació educativa en les zones socialment i econòmica més desfavorides. Cal obrir camí i ser estendards, perquè només des de la voluntària adhesió es pot fer efectiu el canvi que proposem i que creiem irreversible. No es tracta de decidir si es canvia o no, sinó a quin ritme i en quina direcció. Per això, l'Administració ha de fer normes fàcils i entenedores que permetin als educadors —totes fruit d'una nova educació superior exigent i amb possibilitats de formació becades en els casos brillants, quan hi hagi problemes de recursos— i a les escoles investigar i innovar i als

pares escollir lliurement, amb una informació verificada, el projecte al qual confien allò que tenen de més preuat: els seus fills i filles. Seria possible anar implementant un model que a poc a poc anés sumant a partir de centres d'experimentació, amb objectius concrets de millora del sistema educatiu, que, un cop consolidats, podrien exportar-se a altres centres de similar tipologia.

L'ensenyament no pot estar al servei ni del govern ni de l'empresa, ni de l'escola; només té sentit, a parer nostre, quan es posa al servei de l'alumnat i les seves famílies —i de la societat, també—, no tan sols com a escenari de vida, de talent, de creació de futur i projectes de bona vida definits des de la crítica, la creativitat i, sobretot, la llibertat i la igualtat d'oportunitats.

BIBLIOGRAFIA I RECURSOS

CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

ENKVIST, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.

ESSOMBA, M.A. (2013). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

FUNES, J. (2015). *Cal fer deures? Mares i pares que ajuden a aprendre*. Vic: Eumo.

GARDNER, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

LIPMAN, M. et al. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo.

MARTÍNEZ, J.S. (2009). «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO». *Revista de la Asociación Española de Sociología de la Educación*, núm. 2, p. 56-68.

MELGAREJO, J. (2006). «La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses». *Revista de Educación*, número extraordinari, p. 237-262.

MERAZZI, C. (1983). «Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants», *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 2, p. 101-105.

MORA, F. (2015). *Neuroeducación*. Barcelona: Alianza.

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PRATS, E.; ESCUDER, À.; HIGUERAS, E. i EGEA, À. (2013). *La complejidad de un centro de secundaria*. Bcelona: Horsori.

PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.

PUIG, J.M. et al. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

SÁNCHEZ, E. (2014). *Ideas creativas para educar*. Málaga: Aljibe.

WALL, W.D (1981). *Educación constructiva para los adolescentes*.

WILLINGHAM, D.T. (2015). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?* Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (1996). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Webgrafia

Com educar avui pel demà, Cano, M. (2007-2008), Xtec
http://www.xtec.cat/~mcano/avui_x_dema/LLERo7o8_avui_x_dema.pdf
(consultat el 15 de juliol de 2015).

La renovació pedagògica durant el segle xx. La cruïlla catalana: dinàmiques i tensions, tesi doctoral de Joan Soler i Mata
http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2953/JSM_TESI.pdf?sequence=1 (consultat el 23 de juliol de 2015).

LOMCE, *Avantprojecte de llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa. Exposició de motius*
<https://files.acrobat.com/a/preview/596dd4cf-9390-43f4-89c1-fc3e983529b8> (consultat el 26 de febrer de 2016)

Escola de Pares de José Antonio Marina
<http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/fundacion-educativa-universidad-de-padres/> www.universidaddepadres.es (consultat l'11 d'abril de 2015).

Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?, Centre Unesco de Catalunya
<http://www.unescocat.org/fitxer/3686/repensareducacio.pdf> (consultat l'agost del 2015).

Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016, Ministeri d'Educació i Ciència
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/ca/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html> (consultat el 19 d'abril de 2015).

Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori a Catalunya, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents_25.pdf (consultat l'11 d'abril de 2015).

Abandonament prematur dels estudis. Per sexe. 2014, IDESCAT
<http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508> (consultat l'11 d'abril de 2015).

Xerrada de David Bueno, investigador de genètica a la UB, a la Fundació Catalana per a la Recerca i la Innovació (FCRI), 9 d'abril de 2014
www.recercaenacció.cat/.../xerrada-en-video-com-aplicar-la-neurociencia-a-leducacio (consultat l'11 d'abril de 2015).

La pedagogia de John Dewey, diversos autors
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/download/5697/5117> (consultat l'11 d'abril de 2015).

Com participen mares i pares a l'escola?, Marta Comas, Sandra Escapa i Carlos Abellán
<https://files.acrobat.com/a/preview/obc5d11b-5870-4c92-bbde-ba-1546c121ec> (consultat el 26 de febrer de 2016)

Avaluar per aprendre, Neus Sanmartí, novembre del 2010
http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf (consultat l'11 d'abril de 2015).

Confancia: con voz, Consejo de la Juventud de España
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/polinfan/2010/area-lectura/mod-1/confancia.pdf> (consultat el 15 de maig de 2015).

¿Es posible diseñar un buen sistema educativo en la era global?, Federación Española de Sociología
<http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/555.doc> (consultat el 10 de maig de 2015).

Carta a Andreas Schleicher, director de l'Informe PISA
<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (consultat el 10 de maig de 2015).

Sarrià-Sant Gervasi. Districte de Coneixement

<http://www.districteconeixement.cat/ca> (consultat el 10 de maig de 2015).

Diari Expansión, comparativa de països

<http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/espana> (consultat el 10 de maig de 2015).

Educación constructiva para los adolescentes, informe Wall per a la Unesco

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136330so.pdf> (consultat el 20 d'agost de 2015).

Escala de la participació de Roger Hart

<http://www.formacionsve.es/salida/documentos/17.pdf> (consultat el 21 d'agost 2015).

Roca, G. (coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*

http://www.rocasalvatella.com/sites/default/files/articulo/faros_esp_baixa.pdf (consultat el 15 d'agost de 2015). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed.), <http://faros.hsjdbcn.org> (consultat el 15 d'agost de 2015)

Índex

INTRODUCCIÓ. <i>Josep M. Vilalta</i>	15
Presentació	17
El context internacional. L'educació i les polítiques educatives a l'inici del segle XXI	19
Catalunya als inicis del segle XXI: context i reptes del sistema educatiu	34
Bibliografia	37

NOVA SOCIETAT, NOVA EDUCACIÓ

1. LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENENTATGE ESCOLAR:

UN REPTE INDEFUGIBLE. <i>Cèsar Coll</i>	43
Introducció	45
De la individualització a la personalització de l'aprenentatge	49
La personalització i la nova ecologia de l'aprenentatge	56
La personalització de l'aprenentatge escolar: desafiaments, riscos i oportunitats	62
L'educació escolar i la construcció de recorreguts personals d'aprenentatge: experiències i recursos	79
Cap a la personalització de l'aprenentatge escolar: eixos d'actuació	95
Bibliografia	99

2. VERS UNA CULTURA DE LA INNOVACIÓ: REPTES I OPORTUNITATS

EN EL MARC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ. <i>Mar Camacho</i>	105
Introducció	107
El caràcter complex de la innovació en educació	112
La innovació en educació: resistències i oportunitats de canvi	114
La revolució digital i l'impacte en la innovació educativa	117
Tendències internacionals sobre innovació en educació	119
Aspectes clau sobre innovació en educació	123

La innovació en el marc del sistema educatiu català: diagnosi, condicions favorables i elements crítics	128
Recomanacions finals i propostes de millora	
Bibliografia	136
Agraïments	138

3. LES LLENGÜES EN L'EDUCACIÓ: EL PLURILINGÜISME

I LA INTERNACIONALITZACIÓ. *Carmen Pérez, Neus Lorenzo*

<i>i Mireia Trenchs</i>	139
Introducció: la internacionalització a l'abast de tothom, una nova mirada	141
El plurilingüisme a Catalunya, visió cronològica	150
Els espais internacionalitzadors a l'ensenyament	159
Balanç i propostes de futur per a un model lingüístic educatiu internacionalitzador a Catalunya	183
Bibliografia	191

MESTRES I PROFESSORS, AL CENTRE NEURÀLGIC DEL SISTEMA EDUCATIU

4. LES POLÍTIQUES DE PROFESSORAT. <i>Enric Prats</i>	201
Introducció	203
Anàlisi i diagnòstic	206
Propostes	248
Bibliografia	255
Agraïments	261

SOCIETAT I POLÍTIQUES EDUCATIVES

5. EDUCACIÓ I ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT: VELLs I NOUS REPTES

PER A L'ÈXIT ESCOLAR I LA COHESIÓ SOCIAL. *Bea Ballestín*

<i>i Sheila González</i>	265
Introducció	267
Cohesió social i món escolar	269

Immigració i èxit escolar	278
Conclusions	290
Bibliografia	291

6. L'ESCOLA INCLUSIVA A CATALUNYA: UNA IL·LUSIÓ SEDUCTORA.

<i>Josep Maria Jarque</i>	299
Introducció	301
Indicadors sobre l'escola inclusiva	303
De miratge en miratge	304
Preguntes i dades sense resposta	310
Com sortir del miratge	320
Conclusions	323

7. ABANDONAMENT ESCOLAR PREMATUR: MÉS PULL QUE PUSH.

<i>Miquel Puig</i>	325
Introducció	327
Punt de partida	330
Les dades i el període analitzat	332
Les hipòtesis a contrastar	335
Què explica la immigració	336
Què expliquen la desigualtat i la pobresa	337
Què explica la despesa	338
Les hipòtesis laborals a contrastar	340
Què explica el nivell d'atur	341
Com explicar el nivell de l'abandonament	347
Com explicar l'evolució de l'abandonament	351
El perquè de l'anomalia espanyola	356
AEP a les comunitats autònomes espanyoles	360
Anàlisi de la causalitat	362
Conclusions	366
Bibliografia	368
Annex	369

FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ I IMPACTE DE LA CRISI

8. L'IMPACTE DE LA CRISI I DE LES POLÍTIQUES D'AUSTERITAT

EN EL SISTEMA EDUCATIU. <i>Xavier Martínez-Celorio</i>	375
Austeritat, recessió europea i desinversió pública en educació	377
Polítiques d'austeritat en el sistema educatiu català	380
Impacte de les retallades sobre l'equitat i els rendiments	396
Propostes postcrisi: com reinvertir en educació 2015-2020	404
Bibliografia	411

LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

9. L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. PROBLEMES, REPTES

I ESCENARIS PER A LA REFORMA. <i>Jordi Musons i Jordi Nomen</i>	415
Introducció	417
Anàlisi diagnòstica de situació i propostes de millora	420
El projecte de centre i el nou currículum	432
El professorat	444
L'alumnat	456
Les famílies	463
Conclusions, necessàriament provisionals	466
Bibliografia i recursos	468

L'EDUCACIÓ SUPERIOR I LA RECERCA COM A ÀMBITS ESTRATÈGICS A LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT

10. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ SUPERIOR. *Francesc*

<i>Xavier Grau</i>	475
Introducció	477
Visió global del finançament de l'educació superior	496
El finançament de les universitats en països europeus similars a Catalunya	512
Resum de conclusions	534
Bibliografia	535

11. LA DEDICACIÓ DELS ESTUDIANTS I L'EFICIÈNCIA DEL SISTEMA UNIVERSITARI.	
<i>Amelia Díaz, Miquel Martínez i Ernest Pons</i>	539
Introducció	541
Metodologia i dades	546
Consideracions finals i propostes	566
Bibliografia	569
 12. LA FORMACIÓ DOCTORAL EN LA SOCIETAT DEL CONEIXEMENT: SITUACIÓ ACTUAL I NOUS REPTES DE FUTUR.	
<i>Jordi Alba, Francesc Córdoba i Antonio Huerta</i>	571
Introducció: el personal doctor i l'economia del coneixement	573
El personal doctor a Catalunya	581
El Pla de Doctorats Industrials de la Generalitat de Catalunya	588
Conclusions	598
Propostes de futur	600
Bibliografia	602
 CONCLUSIONS I REFLEXIONS.	
<i>Josep M. Vilalta</i>	605
Resum, conclusions i propostes d'acció	607
Bibliografia	691
 RELACIÓ DE PARTICIPANTS ALS SEMINARIS	695

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, 2016
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: juliol de 2016

Autoria: Jordi Alba, Bea Ballestín, Mar Camacho, Cèsar Coll, Francesc Córdoba, Amelia Díaz, Sheila González, Francesc Xavier Grau, Antonio Huerta, Josep Maria Jarque, Neus Lorenzo, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrio, Jordi Musons, Jordi Nomen, Carmen Pérez, Ernest Pons, Enric Prats, Miquel Puig, Mireia Trenchs, Josep M. Vilalta (director)

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Àtona Víctor Igual
Coordinació tècnica: Clàudia Vallvé
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: 978-84-945264-8-0

DL: B 15014-2016

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari* 2015 de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en sis grans blocs i dotze capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes claus com, entre d'altres, el de la cultura de la innovació educativa, la personalització de l'educació, el multilingüisme i la internacionalització de les aules, l'abandonament escolar prematur, l'equitat i l'eficiència del sistema, les polítiques de professorat, el finançament de l'educació a Catalunya i els efectes de l'austeritat i la crisi actual, els reptes de l'educació secundària obligatòria i de l'ensenyament superior. L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya* està dirigit per Josep M. Vilalta, i compta amb la col·laboració de vint experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.