

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015

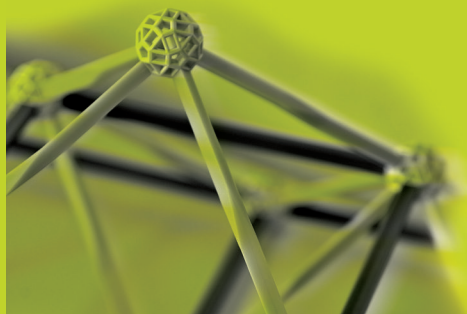
Les polítiques de professorat

ENRIC PRATS

(AUTOR)

JOSEP M. VILALTA

(DIRECTOR)



4

Les polítiques de professorat

Enric Prats

[a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, pàgines 201-262]

INTRODUCCIÓ

En consonància amb altres països de l'entorn, els darrers anys estem vivint a Catalunya una certa inquietud sobre la situació del sistema educatiu, amb el professorat com a protagonista central d'una aferrissada polèmica. Amb el I Congrés de Renovació Pedagògica, iniciat el 1994, i el Pacte Nacional per a l'Educació, del 2005, la societat catalana experimentà un debat, més o menys amb èxit i amb tongades de més i menys intensitat, que culminà el 2009 amb l'aprovació de la Llei d'educació de Catalunya (LEC). Amb el canvi de govern a la Generalitat el 2010, les successives retallades pressupostàries sobre els serveis bàsics i l'aprovació de la LOMCE per part del Govern espanyol, el debat ha estat substituït per un enfrontament enquistat amb la mirada posada en la recuperació de l'estatus anterior al 2010. Simultàniament, el sistema educatiu ha hagut de fer front també a una forta pressió llançada pels organismes internacionals, més present als mitjans de comunicació que a les aules, que ha impregnat les polítiques educatives d'una manera dramàtica en l'àmbit del professorat, alhora que ha experimentat l'emergència d'iniciatives innovadores impulsades pels nivells intermedis de comandament, titulars o equips directius, tant a la pública com a la concertada. A més, la presentació al Parlament d'una iniciativa legislativa popular per a un nou sistema educatiu a Catalunya, avalada per més de 95.000 signatures, ha suposat la reacció d'una part de la comunitat educativa als postulats reco-

llits a la LEC. No s'escapa a aquesta anàlisi la situació política generada arran del procés sobiranista, que impulsaria una revisió a fons del sistema educatiu.

En tot aquest context, el professorat se situa al centre del debat, però semblaria una estratègia equivocada responsabilitzar-lo en exclusiva de la situació que viu el sistema educatiu. Els processos reformadors, que tenen l'OCDE com a principal promotor des de la dècada de 1990, han dirigit el focus al currículum, però sobretot al professorat, peça clau d'aquest entramat (Kamens, 2015). Amb tot, l'afirmació que la qualitat d'un sistema educatiu mai no serà més alta que la qualitat del seu professorat (Barber i Mourshed, 2007) queda matisada quan Rothstein recorda que la recerca empírica demostra que dos terços de la variabilitat dels resultats acadèmics s'expliquen per factors externs a l'escola (Rothstein, 2010). Entre aquests factors convindria incloure l'entorn socioeconòmic, les condicions laborals de la docència, els mecanismes de desenvolupament professional, el prestigi social del docent i altres tensions pròpies del sistema, com ara la que genera la dicotomia entre selecció i inclusió, les pressions per assolir uns determinats nivells en el rendiment acadèmic, etc. Per tant, resulta clarament injust menysvalorar els esforços del professorat per mantenir el seu compromís professional en tot moment, malgrat el context d'escassetat de recursos i les desorientacions que provoquen les decisions polítiques. Els resultats en les proves internacionals, com PISA, podrien haver estat molt pitjors sense aquest compromís professional.

De tota manera, és evident que la situació del professorat no és la més idònia per afrontar els reptes de societats complexes, i les condicions actuals reclamen un gir important. Com expressa Sennett, hi ha dos conceptes que han de ser sàviament combinats per assolir un bon nivell d'exercici professional en qualsevol àmbit: compromís i confiança (Sennett, 2009, p. 52). El compromís professional és exigible als docents quan la feina està presidida per la confiança entre les parts: entre col·legues, entre docents i alumnes, entre docents i famílies i,

per sobre de tot, entre docents i Administració educativa. A més, quan es dipositen totes les expectatives en el compromís deontològic del professorat, com a recanvi d'una enyorada vocació, perquè es formi de manera voluntària o perquè acati els dictats de les autoritats educatives, s'oblida que la docència és una professió que necessita un ampli marge d'autonomia. La tasca docent combina coneixement tàcit i coneixement reflexiu; el primer està constituït per un repertori de rutines que s'executen sense pensar-hi, mentre que el segon compleix una funció crítica i de correcció (Sennett, 2009, p. 68). El problema consisteix a voler modificar, des de fora i des de dalt, per la via de reformes educatives o per decret, canvis en les metodologies i en les rutines del professorat, perquè eliminar o menystenir el coneixement tàcit provoca una reacció contrària, que els docents percebran que atempta contra el «sentit comú», contra el que no admet discussió perquè sempre s'ha fet així. Aquest immobilisme aparent del docent és precisament el seu punt fort, el que li dóna seguretat a la feina, i voler incidir en això reclama, com dèiem, grans dosis de confiança i de polítiques que impliquin més el professorat en la presa de decisions.

Per tant, posar l'atenció en el professorat com a factor de qualitat del sistema no ha de servir de pantalla per amagar o no abordar altres problemàtiques tant o més importants en educació, com ara els dèficits estructurals, la manca de mecanismes de participació dels professionals i de la comunitat educativa en les decisions de política educativa, la poca cultura avaluadora també en el camp de l'Administració educativa o l'obsolescència material de les instal·lacions, acompanyades de factors de caràcter social i econòmic, com ara la inexistència de polítiques de conciliació en l'etapa 0-6, l'impacte a llarg termini de retallades prolongades i continuades, la manca d'una intervenció decidida per reduir les taxes de pobresa entre menors, etc.

La qualitat docent se sosté sobre tres pilars: capacitació, condicions i projecció social. Aquest és l'esquema que se segueix en les pàgines següents. En primer lloc, a tall de diagnòstic, es duu a terme una anà-

lisi de la situació actual a Catalunya dels tres aspectes esmentats, amb una mirada, quan calgui, als corrents internacionals. En segon terme, es presenta, un conjunt de propostes dirigides que hauran d'entomar els diferents agents que intervenen en el sistema educatiu: Administració, universitats, escoles, etc. L'informe es concentra voluntàriament en el professorat amb responsabilitats docents i no atén la diversitat de professionals que actuen en el context escolar, fet que requeriria un estudi més extens.

Per elaborar aquest capítol s'ha consultat documentació i recerca existent (estadístiques, informes, etc.), i s'han mantingut converses amb docents i equips directius, administradors de l'educació i experts, que queden relatats a la secció final d'agraïments.

ANÀLISI I DIAGNÒSTIC

Una mirada honesta sobre la situació del professorat a Catalunya ha de partir d'un reconeixement doble. Primer, la implicació amb la innovació i la renovació pedagògica d'una bona part del professorat, que sempre ha estat observada amb expectació per col·legues d'altres indrets, especialment de l'Estat espanyol, emmirallats sovint en el model català. I, segon, el compromís amb la professió, concretat sobretot en l'interès per l'actualització de coneixements i tècniques didàctiques, una mostra del qual s'ha manifestat durant l'estiu del 2015 amb la celebració del 50è aniversari de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat i la vintena d'escoles d'estiu escampades pel país, algunes de les quals amb més de trenta-cinc anys de vigència.

Podríem sostenir, per tant, que la professió docent presenta un alt nivell de sensibilitat i compromís amb la seva tasca i també amb la formació permanent, com expressen algunes dades: una de les professions que més participa en activitats de formació i que se sotmet a més avaluacions, sovint informals, per part d'usuaris i de la societat.

Probablement, cap altra professió rep en el seu dia a dia una pressió tan alta com la de la tasca docent.

Aquesta observació emergeix després de constatar com en els darrers anys s'han incrementat les responsabilitats i les tasques de caràcter no estrictament lectiu encarregades al professorat, tot i que moltes han estat autoassumides. Unes tasques que no han vingut acompanyades de compensacions econòmiques equivalents, però sí, paradoxalment, d'un creixement de la dedicació lectiva i la consegüent reducció del temps destinat a tasques de preparació, coordinació, tutoria, relació amb les famílies, etc. A més, no ha estat només un increment en el nombre de tasques i responsabilitats, sinó sobretot un augment de la complexitat que impliquen moltes d'aquestes activitats, amb la necessària formació que no sempre ha tingut el reconeixement institucional que mereixeria.

Per tant, el primer interrogant que ens proposem abordar fa referència a les tasques i les activitats que duen a terme els docents, que donen idea del perfil o perfils que es deriven d'aquest quadre de responsabilitats, i a la formació necessària per cobrir les seves funcions. En segon lloc, abordem les condicions en què s'exerceix la professió, inclosos l'accés i el desenvolupament o carrera professional, i aspectes relacionats amb la qualitat de la docència. El darrer punt d'aquest capítol fa referència a la projecció social de la docència i, en particular, al prestigi de la docència com a professió.

Responsabilitats docents i preparació per a la feina

El perfil docent: tasques i responsabilitats

El professorat ha vist com han augmentat les seves responsabilitats professionals en poques dècades. Es fa difícil esbrinar les causes d'aquest fenomen i sobretot el seu origen, perquè hi intervenen factors

interns i externs al sistema educatiu: reformes curriculars i organitzatives a favor de l'autonomia de centre, amb pèrdua de poder de decisió real per part del docent; sofisticació dels processos d'aprenentatge i dels models formatius; interès i dedicació creixent a atendre dificultats, dèficits i trastorns dels alumnes, no tan sols d'aprenentatge, que van augmentant any rere any; requeriments i exigències de la societat per millorar els resultats acadèmics; eixamplament d'accions del docent cap al terreny social per cobrir facetes no ateses per la societat i les famílies, etc. En temps de crisi, sembla que l'escola, sense haver modificat gens les seves estructures i mecanismes des de fa dècades, hagi d'assumir responsabilitats deixades per altres instàncies socials que han renunciat o que es mostren indiferents als canvis esdevinguts en les pràctiques de socialització de l'estat del benestar (Aillaud, 2014).

Sens dubte, l'afany per assolir un estatus professional socialment reconegut incideix de manera directa en la necessitat que tingui reconeguda una àmplia autonomia i, en conseqüència, li sigui exigible molta més responsabilitat, una factura que no tothom pot estar en condicions d'assumir, especialment quan el context no acompanya. Però l'assoliment d'aquesta autonomia professional, de caràcter tant individual com col·lectiu, requereix un marc normatiu que la faciliti i la garanteixi, i una dotació de recursos ara com ara pràcticament inexistent. L'alternativa és mantenir la situació actual i pretendre un professorat dòcil a les instruccions que emanin de les instàncies superiors.

La Llei d'educació de Catalunya (LEC), del 2009, parteix del reconeixement de la llibertat de càtedra com un dels principis rectors del sistema (art. 2.d), que es complementa amb la necessitat de promoure «el reconeixement social i professional» dels docents com un dels eixos organitzatius de la nova llei. És una visió individualista de la funció docent, ja superada per la realitat, que no recull els darrers corrents més inclinats a la col·laboració i al treball en equip. Les tasques actuals dels docents requereixen més polivalència i més integració en equips col·laboratius, amb la presència també d'altres professionals

que responguin a la necessària multidisciplinarietat que haurien de caracteritzar els equips educatius de les escoles actuals. El treball en equip està previst en el capítol IV de la LEC (dins del títol III, dedicat a la comunitat educativa), que intenta equilibrar el reconeixement individual amb el compromís col·lectiu recollit en el Projecte Educatiu de Centre. Amb tot, com exposa Alberto del Pozo: «Aquesta autonomia personal del docent no pot difuminar-se fins al punt de desaparèixer dins d'un excés de desplegament normatiu i de detall del projecte educatiu que arribi a comportar la supressió de tota autonomia docent del professorat» (Del Pozo, «L'autonomia dels professors», 30-12-2011; consulteu l'apartat de referències).

Més endavant, la LEC és generosa i dedica un títol sencer al professorat, el VIII, tot detallant-hi l'exercici de la docència, que Del Pozo agrupa en els àmbits següents: docència directa; tasques complementàries a la docència; tasques de gestió, direcció i coordinació, i activitats de recerca, experimentació i innovació. Del Pozo remarca que la majoria de les funcions, sobretot les de docència directa, són exclusives del professorat i, hi afegiríem, amb una redacció que remarca el caràcter individual d'aquestes tasques, encara que en altres apartats de la llei es pugui fer alguna referència, no del tot clara i contundent, al treball en equip per assegurar la coordinació en els casos que els alumnes tenen més d'un docent a l'aula. En poques paraules, el marc normatiu demana un perfil de docent amb una àmplia gamma de tasques, cada cop més complexes en la seva execució, un perfil fixat en un model individualista de docent d'aula sense tenir en compte la perspectiva global de centre, i molt o poc expressat en termes de carrera professional, com veurem en l'apartat següent.

Entre les competències que ha de dominar el professorat, la legislació dóna una especial rellevància a les tecnologies i a la gestió dels grups, i de manera més velada al domini de l'anglès o de qualsevol altra llengua estrangera per part del professorat. El Departament d'Ensenyament està acabant de dissenyar els mecanismes de verificació d'al-

gunes d'aquestes competències, com ara la competència digital. La normativa, però, no incideix en la tipologia de pràctiques metodològiques més recomanables, a diferència del que hi insisteixen els organismes internacionals (OCDE, 2014). Així, l'informe TALIS 2013 estudia les pràctiques d'ensenyament dels docents i qualifica d'actives i constructivistes les activitats en petits grups, els projectes i les que es duen a terme amb les TIC. El 66% del professorat de l'enquesta fa servir sovint alguna d'aquestes pràctiques (el 59% a Espanya). Les dades oscil·len entre més del 90% a Dinamarca, Noruega i Mèxic, i menys del 50% a Finlàndia, Israel, Corea del Sud i Japó (Prats, Tey i Marín, 2015).

Aquest oblit sistemàtic de la normativa catalana, potser gens casual, entronca amb les conviccions del professorat sobre les seves funcions reals a les escoles i amb les teories implícites que justifiquen la seva feina. En aquest sentit, convindrà recordar el debat que va provocar la LOGSE sobre ensenyar i educar (el canvi de denominació del Departament el 2010 volia sentenciar aquest debat), o el no menys important sobre les metodologies transmissores i constructivistes (Traver *et al.*, 2005, p. 2), que l'aposta per l'ensenyament per competències ha revifat novament.

Tant en el pla normatiu com en la constatació de la realitat de les aules, una de les conclusions més rellevants és que no es detecten diferències substancials de tasques i responsabilitats per al professorat de les diferents etapes educatives. Això, per descomptat, hauria de tenir conseqüències tant en la formació com en els aspectes retributius i les condicions laborals, de manera que es pugui obrir el debat sobre la confluència dels docents en un cos únic d'ensenyants que aplegui totes les etapes educatives.

De tota manera, les responsabilitats estrictament professionals del professorat no s'acaben en la docència, i abasten altres esferes que formen part de la tasca educativa en el món actual: la implicació en

les decisions educatives collectives per a la configuració de projectes educatius en el marc de l'autonomia de centre; el compromís amb la pluralitat en un context de diversitats que facin possible el principi d'una educació inclusiva, i la vocació social de la tasca educativa per minimitzar l'impacte de la desigualtat socioeconòmica en els processos d'aprenentatge.

Aquests aspectes augmenten el deure deontològic del professorat, no sempre ben acceptat per una part de les plantilles, i denunciat pel Síndic de Greuges, en el sentit que els centres educatius han d'establir «projectes educatius compromesos amb la inclusió de la diversitat social del seu entorn» (Síndic de Greuges, 2014, p. 89). Així, García Alegre mostra les possibles conseqüències en les condicions d'educabilitat de la població infantil empobrida produïdes per l'impacte de la crisi econòmica, i exposa la necessitat d'un canvi estructural en el sistema educatiu per afrontar aquest repte (García Alegre, 2014, p. 21-22). Tot plegat porta la tasca docent més enllà de l'aula.

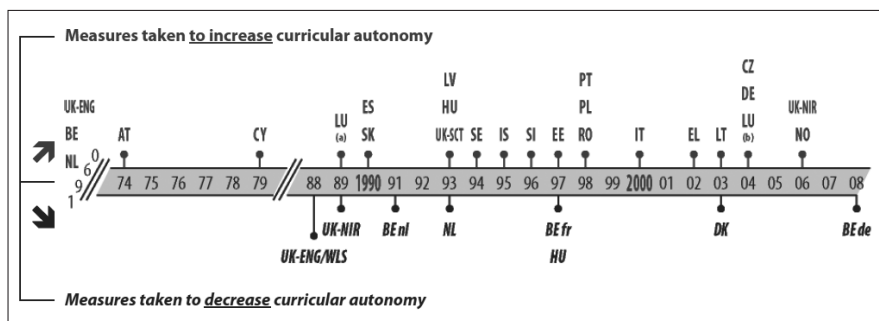
Al marge d'aquestes «noves» atribucions, els informes d'Eurydice expressen que el professorat europeu té responsabilitat sobretot en aspectes pedagògics (mètodes d'ensenyament, elecció de materials i textos educatius, decisions sobre les agrupacions d'alumnes, etc.) i no pas en aspectes de gestió i recursos humans, que una bona part de països encarreguen als equips directius de les escoles o a poders locals, menys Espanya, França, Grècia i Itàlia, on aquesta competència correspon a les autoritats educatives de nivell mitjà o central (Eurydice, 2013). També l'OCDE es fa ressò d'aquesta situació. Com recull TALIS 2013: «A la majoria de països els centres educatius tenen molta més autonomia per contractar professorat (75% de mitjana TALIS; 27%, a Espanya); per acomiadar-lo (68% TALIS; 26%, a Espanya); per decidir sobre el pressupost (83% i 54%); per establir mecanismes d'avaluació dels estudiants (80% i 37%); per decidir sobre l'admissió d'alumnes (81% i 53%); per definir els continguts curriculars (65% i 32%), i per establir l'oferta educativa (78% i 39%). Hi ha uns nivells

semblants d'autonomia per establir mesures disciplinàries (96% i 93%) i per triar el material pedagògic (94% i 98%), i una gran distància per establir el salari del professorat (36% de mitjana TALIS, per 5% a Espanya)» (Prats, Tey i Marín, 2015).

En perspectiva internacional, per tant, l'increment de tasques pedagògiques del docent està vinculat amb les polítiques de descentralització i de promoció de l'autonomia de centre (Eurydice, 2008). El gràfic expressa les reformes curriculars que han incrementat o reduït aquesta autonomia en les darreres dècades.

Gràfic 1.

Fris cronològic de les reformes curriculars



Font: Eurydice, 2008.

El compromís del docent està relacionat amb la possibilitat de sentir-se partícip dels canvis i en la implicació en projectes col·lectius que repercuteixen en la comunitat. En models centralitzats, aquest compromís queda diluït o reduït a documents sense valor real per al professorat. Per tant, la majoria de països europeus han tendit a augmentar l'autonomia curricular que implica un increment notable de les tasques docents, no sempre acompanyades de les mesures adequades. Així, a banda dels aspectes normatius i del compromís ètic imprescindible del professorat per entomar aquests canvis, les condicions de treball no sempre afavoreixen, i sovint compliquen, la possibilitat de treballar de

manera col·laborativa i en xarxa. El temps disponible per a reunions es destina a qüestions urgents, de disciplina i convivència normalment, i poques vegades es pot invertir en un treball pedagògic mínimament reflexionat. Les escoles que destaquen en innovació destinen temps i recursos a aquest aspecte, unes iniciatives impulsades per la bona voluntat d'equips directius compromesos, en el cas de les escoles públiques, o d'una titularitat del centre, en el cas de les concertades, que busquen obrir forat entre l'oferta escolar de l'entorn amb una proposta més innovadora i atractiva.

Titulació necessària per accedir a la funció docent

Aquest apartat analitza els processos formatius necessaris per accedir a la professió i descriu els mecanismes de selecció dels estudiants aspirants als estudis de mestre i de professorat de secundària. La LEC dedica un capítol específic a la formació del professorat, amb dos articles per a la inicial i la permanent. Quant a la formació inicial, la capacitat legislativa de la LEC queda supeditada al marc normatiu establert per la Llei orgànica d'educació del 2006 i les resolucions ministerials que fixen les condicions que han de reunir les titulacions universitàries que habiliten per a la docència en les etapes preuniversitàries. En concret, aquesta normativa estatal determina la durada en nombre de crèdits i els mòduls mínims de formació per a cada titulació, que després les universitats han de completar en les seves titulacions. El desplegament dels plans d'estudis correspon a les universitats, que han de verificar i acreditar els seus títols davant de les agències de qualitat universitària, sigui autonòmica (AQU) o estatal (ANECA).

Des del punt de vista del contingut i l'orientació pedagògica, Musset (2010) classifica la formació dels docents en quatre grups: *escolar* (que segueix la tradició de les escoles normals, focalitzat en la transmissió d'unes rutines sobre la pràctica directa a l'aula); *acadèmic* (centrat en la universitat, orientat a assegurar el domini dels contin-

guts científics en àrees curriculars específiques); *professionalitzador* (busca el desenvolupament del docent com un professional autònom, amb molt d'èmfasi en el component de recerca i en les àrees pedagògiques), i per *vies alternatives* (creat per resoldre ràpidament la manca d'efectius docents amb una formació intensiva centrada en l'adquisició d'habilitats docents concretes, sense prioritzar el coneixement pedagògic ni científic de les matèries). D'altra banda, quant al pes i la intensitat del component pràctic en la formació, el context europeu presenta bàsicament dos models: *consecutiu* i *concurrent* (Eurydice, 2013). En el model *consecutiu*, els estudiants duen a terme estades de pràctiques educatives al final del procés formatiu; sol ser un model que adopta un enfocament centrat en les matèries curriculars, amb un fort component acadèmic i poca implicació en la realitat educativa; en termes d'inserció, mostra poca predictibilitat laboral per la poca o nul·la relació amb el sector. El model *concurrent* intercala períodes formatius a la universitat amb pràctiques en escoles o instituts des dels primers anys; és un model amb una alta predictibilitat d'inserció per la seva implicació amb el context. En alguns països, com Anglaterra o Alemanya, també s'apliquen mecanismes alternatius a la formació universitària, que reconeixen la formació rebuda i l'experiència educativa de l'aspirant a docent. El model consecutiu sol ser més habitual en la formació per a docents de secundària, mentre que el concurrent està pràcticament estès per a la formació de docents d'infantil i primària.

En línia amb aquests models, la formació inicial del professorat a Catalunya ha seguit tradicionalment la modalitat concurrent en l'educació infantil i primària, i des de fa tres dècades ha abandonat el model escolar per acostar-se més a un model professionalitzador. En canvi, l'educació secundària adopta un enfocament amb un fort component acadèmic i un model consecutiu, atès que el pràcticum té una presència molt reduïda i se situa en el darrer any de la formació inicial. En concret, en totes dues titulacions hi ha un component pràctic mínim establert per la normativa estatal: 16 crèdits (que inclou un treball de final de màster i que les universitats solen elevar fins a 20 o 22 crè-

dots) sobre 60 per als de secundària, i 50 crèdits (que també inclou un treball de final de grau) sobre 240 per a les titulacions d'infantil i primària. En termes percentuals, per tant, el pràcticum suposa un 21% en la formació d'educació infantil i primària, i un 7% en la de secundària i batxillerat, que sol quedar limitat a unes 150 hores reals de presència als centres educatius del total de 300 crèdits de la formació inicial total. Encara ara, per tant, la formació inicial del professorat reflecteix la segmentació per etapes del sistema educatiu en dues categories que no es corresponen en absolut a les responsabilitats professionals reals, com hem vist en l'apartat anterior.

En el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya, i impulsat per la Direcció General d'Universitats del Departament d'Economia i Coneixement, el Departament d'Ensenyament i totes les universitats catalanes que ofereixen els estudis de mestre, al maig del 2013 es va posar en marxa el Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres (MIF). En aquest període, el Programa MIF ha incidit en els requisits d'accés a la formació de mestre i ha promogut la recerca universitària i la mobilitat internacional del professorat d'aquestes titulacions. Una de les mesures simultànies a la implantació del programa ha estat la posada en marxa d'una doble titulació en educació infantil i primària que permet habilitar per a les dues etapes educatives (Martínez, Prats i Marín, 2015).

Quant a l'accés als estudis de mestre, segons dades del Consell Interuniversitari de Catalunya, el curs 2013-14 les universitats públiques catalanes havien matriculat 2.318 estudiants a les diverses modalitats d'educació infantil i primària, mentre que les privades acollien 503 estudiants. Des del curs 2013-14, la doble titulació és impartida en grups pilot a la Universitat de Barcelona (40 estudiants), Universitat de Girona (50 estudiants), Universitat de Lleida (30 estudiants), Universitat Rovira i Virgili (40 estudiants), Universitat de Vic (40 estudiants), i, des del curs 2014-15, la Universitat Autònoma de Barcelona (20 estudiants). Així mateix, la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Vic ofereixen una titulació de mestre en anglès, i la Universitat

de Lleida fa una oferta d'educació primària bilingüe i una amb pràctiques amb alternança sota una perspectiva de formació dual.

També en el marc del Programa MIF s'han revisat els requisits d'accés als estudis de mestre, amb l'establiment d'una prova específica, que per al període 2014-17 es limita a exigir una mínima puntuació en les matèries de català i castellà de les proves d'accés a la universitat (PAU), però que serà substancialment modificada per al curs 2017-18, segons acord de desembre del 2014 del Consell Interuniversitari de Catalunya, per tal d'incorporar les competències comunicativa i logico-matemàtica i la comprensió crítica. Convé tenir present que, per al curs 2017-18, la Llei orgànica de millora de la qualitat educativa estableix la desaparició de la selectivitat, però la possibilitat que les universitats puguin establir els mecanismes d'accés que considerin oportuns. En aquesta línia, en data de setembre del 2015, el CIC va passar instruccions als centres segons les quals es mantindrà la prova d'accés per al 2017-18.

Quant a la titulació per exercir a la secundària obligatòria i al batxillerat, se segueix la tònica d'una oferta de màsters per àmbits de coneixement, més o menys repartits entre les universitats, amb una tendència a l'organització de màsters interuniversitaris. Per accedir a aquests estudis de màster, les universitats seleccionen els candidats a partir de l'expedient acadèmic de la titulació de procedència, sense cap altra prova o requisit complementari, llevat d'algunes especialitats.

En termes d'accés, una de les prioritats haurà de ser l'estímul d'estudiants brillants de la secundària postobligatòria per atreure'ls cap al món de l'educació. En realitat, interessa assolir un prestigi suficient de la professió docent, i de l'educació en general, a fi que resulti prou atractiva per als estudiants que tinguin uns bons expedients acadèmics, sense caure en el reduccionisme de pensar que només amb molts i bons coneixements en matemàtiques o llengua s'aconsegueix un bon docent (Martínez i Prats, 2015, p. 95).

Tot i les diferències segons l'etapa, els punts que cal destacar en la formació inicial són la configuració del currículum, concretament en el pes i moment del seu component pràctic, i el perfil dels formadors dels futurs docents. Així mateix, s'està debatent el nivell òptim o desitjable a què ha d'arribar la formació inicial, necessària per accedir a la funció docent. La normativa actual (Decret 172/2005) estableix que, un cop satisfets els mecanismes d'accés a la funció docent, que veurem en el capítol següent, el professorat interí novell de les escoles públiques ha de dur a terme una formació intensiva de trenta hores, que inclou continguts relatius al sistema educatiu català, organització dels centres docents, aspectes metodològics, de programació, tutoria, treball en equip, escola inclusiva, educació emocional i salut laboral. Aquesta formació és comuna per a professorat de totes les etapes educatives i es complementa amb un seguiment tutoritzat per part d'un docent experimentat en el primer centre de destinació.

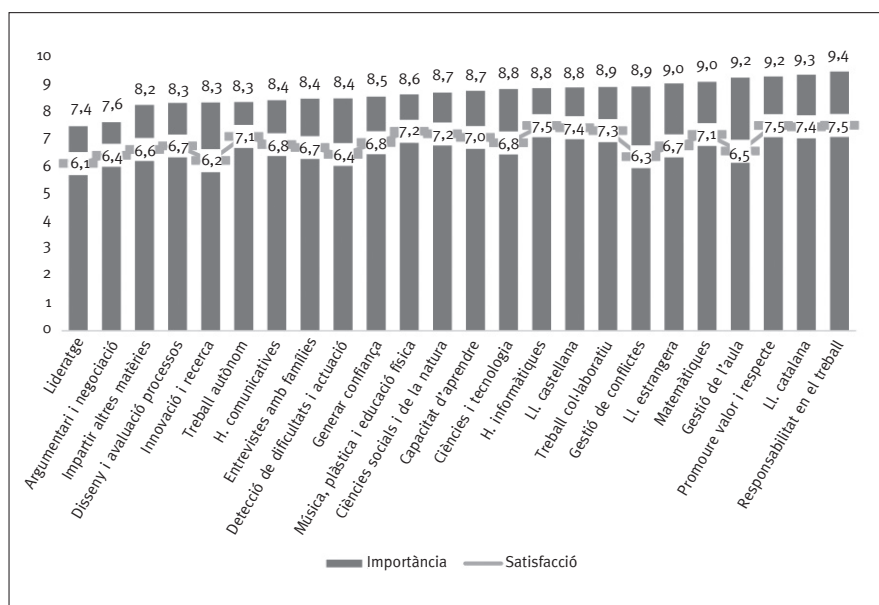
En aquest sentit, segons dades de l'OCDE, en l'informe TALIS 2013, més del 40% del professorat del total de la mostra internacional declara haver participat en programes d'inducció o iniciació quan comencen en una escola (la mitjana espanyola es de poc més del 20%), i el 20% hi ha participat quan eren novells (a Espanya, el 3%). A més, prop del 80% afirma que ha tingut alguna mena de suport en accions informals d'iniciació quan comencen en una escola nova, en contra de la mitjana espanyola, que és del 55% (Prats, Tey i Marín, 2015).

Els mecanismes d'inducció o mentoria permeten millorar la connexió entre l'oferta formativa, inicial i prèvia a la funció docent, amb la demanda del sector i la realitat educativa. En aquest sentit, l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya ha publicat el primer informe de satisfacció dels ocupadors en el sector de l'ensenyament (AQU, 2015). Sobre una mostra de 247 centres públics de primària i secundària (contestada pels equips directius dels centres) i 54 de privats (contestada pel titular o la direcció del centre), l'informe destaca que, de manera global, el 63% opinen que el perfil del professorat novell és bastant

adequat a les necessitats del centre educatiu, i un 20%, que és alt. L'estudi detalla les competències més valorades pels «ocupadors» i analitza el diferencial existent entre la importància que el docent novell presenti determinades competències i la satisfacció per les competències que domina quan arriba al centre (vegeu el gràfic). Les competències amb un diferencial més important són les relatives a la gestió de l'aula (-2,7 entre la importància o expectativa i la satisfacció o realitat), la gestió de conflictes (-2,6), el domini de la llengua estrangera (-2,3), la innovació i la recerca (-2,1), la responsabilitat en el treball (-2,0) i la detecció i actuació davant de dificultats (també -2,0). En canvi, les competències que mostren menys diferencial són les de treball autònom, negociació i lideratge. El nivell en llengua castellana (-1,5) és més satisfactori que el de llengua catalana (-1,9), i el domini d'eines informàtiques obté una qualificació positiva, amb un diferencial de -1,4.

Gràfic 2.

Grau d'importància i satisfacció de la formació dels novells



Font: AQU, 2015.

El gràfic mostra la inquietud dels responsables acadèmics dels centres educatius per la manca de formació en competències clau del docent. En realitat, el diferencial en algunes competències és del tot comprensible, ja que només s'arriben a dominar per mitjà del contacte directe amb la realitat i l'experiència acumulada. Per exemple, la capacitat de lideratge no és valorada pels responsables, de la mateixa manera que ho és per alguns corrents teòrics i pels organismes internacionals; cal entendre, de tota manera, que hi pot haver alguna confusió terminològica o conceptual i que convindrà distingir entre el lideratge del docent dins l'aula amb els alumnes (vinculada amb la conducció de grups, orientació, motivació, etc.) i el lideratge del professorat entre iguals, en el marc dels equips docents, claustres, etc. Podem conjecturar que aquesta segona accepció no és reconeguda pels responsables acadèmics, atès que no és exigible a un docent novell demostrar-ne el domini, i segurament el primer significat no forma part de l'imaginari dels responsables, que sí la deuen associar més amb gestió d'aula, gestió de conflictes o capacitat de generar confiança, competències que s'acaben assolint amb més autonomia i quan s'intercanvien experiències amb altres col·legues.

Per la seva banda, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), en el seu programa TIMSS, d'avaluació de matemàtiques, recull la queixa dels directors de primària i secundària sobre la manca de professorat preparat per impartir matemàtiques i ciències (Eurydice, 2013). En concret, el 25% de directors de primària (4t grau) manifesten la manca de professorat de ciències i el 18%, del de matemàtiques. La proporció és lleugerament inferior a secundària (8è grau): 18% de ciències i 17% de matemàtiques. La manca de professorat preparat a primària és més acusada als Països Baixos (56% de ciències i 39% de matemàtiques), Itàlia (48% i 37%) o Portugal (40% i 33%). Espanya expressa unes dades per sota de la mitjana (17% a les dues matèries).

En darrer terme, un element necessari de reflexió per configurar una adequada formació inicial enllaça amb el reconeixement dels seus lí-

mits i amb la capacitat d'identificar el punt a partir del qual la formació inicial no pot intervenir. Podríem aventurar, en poques paraules, que la formació inicial fa una mera presentació dels fonaments conceptuals i les eines bàsiques de la professió docent, però no es pot proposar d'ensenyar l'ofici, que s'adquirirà amb l'experiència i el desenvolupament professional posterior. En realitat, com relaten molts testimonis, la falta històrica d'una formació inicial adequada per al professorat de secundària ha hagut de ser substituïda de manera individual buscant altres fonts i recursos fora del sistema formal (Otero-Vidal, 2011, p. 160). Amb la posada en marxa del màster d'educació secundària, es va superar aquell error històric des del punt de vista del reconeixement universitari de la formació, però la seva posada en pràctica ha generat molts dubtes sobre la seva eficàcia.

La formació permanent del professorat en exercici

La LEC reconeix la formació permanent com un dret i alhora l'exigeix com a deure del professorat en exercici, que l'Administració educativa ha de garantir, amb dues condicions preferents: «dins l'horari laboral» (art. 110.2) i que es dugui a terme «prioritàriament en els centres educatius» (110.3). A més, insta el Departament encarregat que garanteixi la formació del personal docent que presta el Servei d'Educació de Catalunya, que segons la llei inclou l'escola pública i la privada sostinguda amb fons públics. Així mateix, vinculats a la innovació educativa, preveu mecanismes d'alliberament per llicències o permisos retribuïts.

La política formativa del personal docent dels centres públics és fixada pel Comitè de Formació, òrgan intern del Departament d'Ensenyament que presideix el secretari de Polítiques Educatives, creat el 2011 (Resolució ENS/2559/2011), i està assistit per una comissió tècnica, coordinada per una subdirecció general i amb representació dels diversos serveis del Departament. El 2012, el Comitè va aprovar deu línies prioritàries de formació, agrupades en tres eixos programàtics: millora de

processos i resultats educatius (amb sis línies); millora competencial dels docents (dues línies); millora dels formadors i del personal dels serveis educatius (dues línies més).

El model de formació permanent del professorat a Catalunya es basa en dues estratègies, que en realitat es concreten de tres maneres: *a)* la formació directament organitzada, planificada i finançada pel Departament d'Ensenyament; *b)* la formació promoguda per mitjà de convenis, com ara amb els instituts de ciències de l'educació o òrgans equivalents de les universitats, col·legis professionals o altres entitats de caràcter educatiu, i *c)* la formació reconeguda que duen a terme entitats, ajuntaments, associacions, empreses de serveis, etc. La descripció de les tipologies i característiques de les activitats formatives està recollida al document *Formació permanent del professorat. Criteris, instruccions i orientacions. Curs 2014-2015. Curs 2015-2016* (document intern publicat pel Departament d'Ensenyament, repartit als serveis educatius i localitzable a internet).

La formació directament organitzada pel Departament d'Ensenyament adopta tres formats: *centralitzada*, que organitzen directament els serveis propis o centrals; *territorial*, organitzada pels serveis centrals en col·laboració amb els serveis territorials, i *descentralitzada*, en el marc dels plans de formació de zona (PFZ), d'àmbit comarcal o local.

A manca de dades oficials sobre les despeses en formació permanent per part de l'Administració, algunes informacions apunten a una reducció important en els darrers sis anys. Així, l'aportació del Departament d'Ensenyament a l'ICE de la Universitat de Barcelona el curs 2008-09 era de poc més de 380.000 euros per a totes les etapes educatives, d'infantil a cicles formatius. Aquesta aportació es va reduir a 18.000 euros el curs 2013-14, amb la meitat del personal assignat en comissió de serveis per a aquestes tasques. Així mateix, aquests ajustos pressupostaris han incidit de manera particular en els serveis educatius de territori i han significat una reducció dramàtica de la forma-

ció descentralitzada, reconeguda com a prioritària per la seva funció d'identificar les necessitats formatives dels centres educatius.

Per contrarestar aquest declivi, la política formativa del Departament d'Ensenyament dels darrers anys ha prioritzat la formació interna de centre (FIC), amb la doble voluntat d'acostar la formació a la realitat de cada centre i de racionalitzar recursos humans i econòmics. Pendent d'una avaluació formal sobre l'impacte d'aquesta iniciativa, semblaria que, si bé en alguns llocs l'experiència arriba a ser momentàniament positiva, no sempre aquesta modalitat acaba tenint continuïtat, sobretot per falta de lideratge o perquè no respon a la voluntat majoritària dels equips docents, sempre difícil de satisfer en termes generals. L'esforç de l'Administració ha estat important per consolidar aquest format i la web Ateneu (<http://ateneu.xtec.cat/wiki-form/wikiexport/cursos/index>) ofereix els materials de suport als centres educatius a fi que organitzin les sessions en el marc d'aquesta formació interna. Amb tot, sovint un excés de burocràcia per gestionar i autoritzar aquestes activitats atura algunes iniciatives formatives, i molts centres la duen a terme sense el reconeixement oficial, que els serviria per meritjar en concursos o altres processos laborals. Per descomptat, davant del panorama existent, la majoria del professorat interessat a formar-se opta per seguir, a càrrec seu, alguns dels cursos que presenta l'àmplia oferta privada i pública que es troba al mercat, l'impacte de la qual sobre la qualitat de la docència desconeixem del tot.

Quant al contingut de la formació, per al curs 2015-16, el Departament d'Ensenyament prioritzava la formació de les competències dels docents per millorar els resultats de matemàtiques (geometria, a secundària) i les competències científiques; el domini de les competències en llengües, especialment la llengua estrangera, i la competència digital. Paradoxalment, aquesta formació orientada a actualitzar els coneixements en matemàtiques i ciències no és secundada pel professorat, que, posats a autofinançar-se la formació, s'inclinen majoritàriament

per activitats que reverteixen en el seu benestar personal i professional. Així, una repassada a les web dels ICE mostra una presència predominant d'activitats sobre *coaching*, pràctiques restauratives vinculades a la gestió de conflictes, mediació, *mindfulness*, etc.

En termes comparatius, la formació permanent del professorat ha guanyat importància amb els anys. Segons TALIS 2013, sis països (Luxemburg, Hongria, Malta, Portugal, Romania i Finlàndia) estipulen el nombre d'hores exactes que cada docent ha de fer assistint a cursos de formació. En alguns països, cal la participació en una mínima quantitat de formació continuada per romandre en la professió, i, en d'altres, com els Països Baixos, Eslovènia i Regne Unit (Escòcia), es considera un dret del docent la realització d'un nombre mínim d'hores. En la majoria dels sistemes educatius europeus és obligatori que els centres educatius disposin d'un pla de formació, que sol ser responsabilitat del director de centre, de l'equip directiu o d'un docent assignat per coordinar les activitats de formació contínua als centres educatius. En alguns sistemes educatius, la creació d'aquest pla és una responsabilitat col·lectiva de tot el personal docent, com és el cas d'Itàlia, on el pla formatiu és aprovat pel conjunt del professorat (OCDE, 2014).

En suma, a Catalunya no queda garantit el dret del professorat a la formació permanent i tampoc no s'acaba d'assegurar el deure de formar-se. La formació no és gratuïta per al professorat, no es duu a terme preferentment en horari laboral i tampoc no es focalitza al centre educatiu. A més, es prioritza la formació individual per sobre de la formació de proximitat o arrelada al territori, i s'ha facilitat indirectament la proliferació d'empreses de serveis que, acollides a l'opció de formació reconeguda, ofereixen formació a professorat de totes les etapes educatives. Aquesta oferta, com el conjunt del mapa formatiu, ha de ser susceptible d'avaluació per tal d'afermar les polítiques en marxa.

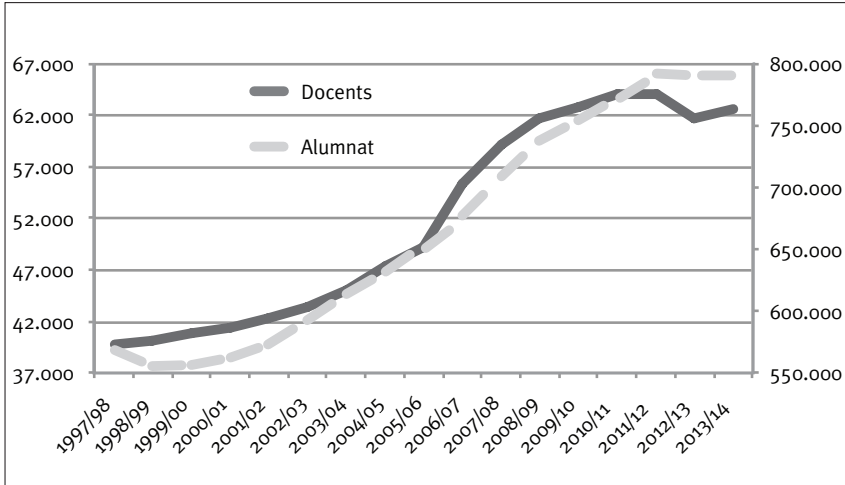
L'exercici de la funció docent: accés, condicions i qualitat

L'augment de tasques explicat en l'apartat anterior ha estat acompanyat d'un important enduriment en l'accés a la professió, a causa de les reduccions pressupostàries; una disminució en els recursos de suport i d'incentius econòmics; una davallada de l'oferta de formació permanent per al professorat en exercici, i un increment de la pressió per millorar la qualitat de la docència. Per tant, aquest increment de responsabilitats dels docents no ha vingut associat a polítiques adequades per millorar les condicions en què es duu a terme la feina. Així, l'Administració ha incidit a la baixa de manera notable en les retribucions salarials i la composició de plantilles, dos elements que repercuteixen de manera significativa en les condicions laborals de l'activitat docent (Bonal i Verger, 2014, p. 39). Aquest apartat estudia els mecanismes d'accés a la professió docent, les condicions laborals de la docència, la carrera professional i la qualitat docent.

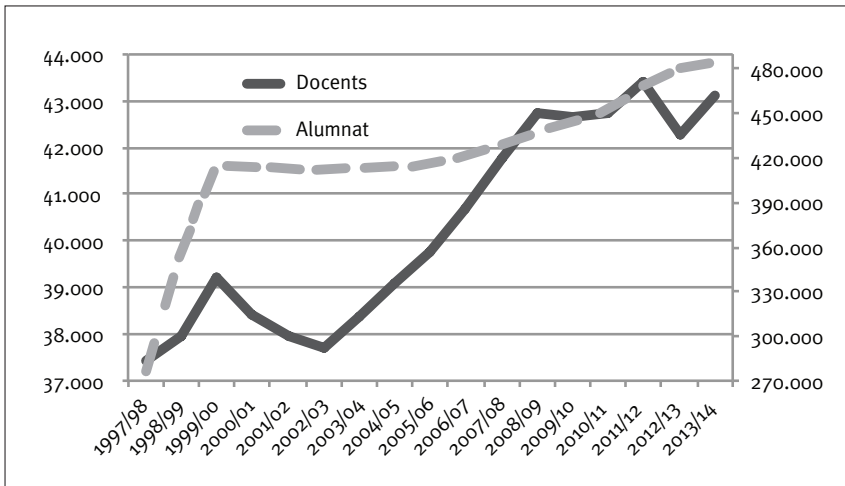
L'accés a la funció docent

Per decret ministerial del 2007, l'accés ordinari a la funció pública docent es duu a terme per mitjà d'un doble concurs d'oposició i de mèrits. A Catalunya, la darrera convocatòria d'oposicions es va produir al febrer del 2011, amb la incorporació de 1.245 places de secundària. Des de llavors, la provisió de llocs de treball s'ha produït per mitjà de la borsa d'interins.

Segons dades d'IDESCAT, el nombre de docents a Catalunya el curs 2013-14 era de 105.780: 62.679 mestres d'infantil i primària (41.735 a l'escola pública, 66%; 20.944 a la privada, 34%), i 42.273 professors i professores de secundària (28.727 a la pública, 68%; 14.374 a la privada, 32%). Com s'observa en els gràfics següents, prenent com a base el curs 1997-98, el creixement en el nombre de docents ha estat més acusat a primària (58%) que a secundària (15%).

Gràfic 3.**Evolució del nombre de docents i de l'alumnat. Educació infantil i primària**

Font: IDESCAT, 2015 (les escales dels eixos verticals s'han modificat per mostrar els valors mínims i màxims de les dues variables: l'eix vertical esquerre correspon als docents).

Gràfic 4.**Evolució del nombre de docents i de l'alumnat. Educació secundària**

Font: IDESCAT, 2015 (les escales dels eixos verticals s'han modificat per mostrar els valors mínims i màxims de les dues variables: l'eix vertical esquerre correspon als docents).

El component femení és molt destacat entre la plantilla docent. Segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística per al curs 2013-14, el 76% del professorat són dones, sense variació en escoles públiques i privades. La taxa de feminització és més acusada a infantil i primària (88%) que a secundària i cicles formatius (59%). Als països estudiats per TALIS 2013, la majoria de docents de secundària també són dones (68%), però la majoria de directors són homes (el 51%). Les dades espanyoles, sempre a secundària, són semblants a les d'Austràlia, Dinamarca, Canadà i Noruega, i força més equilibrades que les d'Estònia, Eslovàquia, Itàlia, Polònia, Israel i Txèquia, on tres de cada quatre docents són dones.

A diferència del creixement observat en els alumnes, que s'ha produït d'una manera sostinguda (el de secundària correspon a la instauració total de l'ESO al final de la dècada de 1990), les dues corbes de creixement en docents que expressen els gràfics tenen dos punts d'inflexió que coincideixen amb canvis de govern a la Generalitat de Catalunya: el curs 2003-04 i el curs 2010-11. En poques paraules, han minvat els recursos, ha desaparegut el personal de suport (vetlladores, per exemple), hi ha menys professorat i ha crescut el nombre d'alumnes.

La via ordinària d'accés a la docència en centres docents de titularitat pública es produeix per mitjà de la borsa de treball de personal interí docent del Departament d'Ensenyament. Als centres docents privats, sostinguts o no amb fons públics, la contractació és duta a terme directament per la titularitat del centre. Amb dades d'agost del 2015, la plantilla d'interins del personal de la Generalitat en l'àmbit docent havia crescut un 57,6% en quatre anys, mentre que la de funcionaris s'ha reduït un 11% (Generalitat de Catalunya, 2015). En concret, el personal interí significa el 19,7% del total de docents.

Com s'ha esmentat, el professorat interí novell ha de dur a terme una formació intensiva de trenta hores, més un seguiment tutoritzat durant el primer any d'accés al centre on comença de nou, al final del qual rep

un informe d'avaluació (un resultat «contradictori» o negatiu d'aquest informe no significa que no es pugui tornar a donar d'alta a la borsa).

La borsa de treball de personal interí docent és una llista única per poder cobrir places provisionals en el sistema públic. L'accés és obert a totes les persones que reuneixin els requisits necessaris i es renova anualment. L'aplicació web del Departament d'Ensenyament facilita la consulta tant dels ensenyaments que es poden impartir segons les titulacions de partida, com les titulacions necessàries per a cada tipus d'ensenyament. En principi, l'assignació correspon a la titulació requerida, però la diversitat de titulacions universitàries existents, de grau i màster, com també el currículum formatiu individual de cada aspirant, són variables que faciliten el moviment de prioritats de la llista, tot i que l'ordre d'antiguitat és la variable determinant. Així, per exemple, en alguns centres de menys atracció, com els situats en àrees allunyades de centres urbans amb menys demanda, es detecta un increment d'interins d'edat avançada, no titulats recents i procedents de fora de Catalunya, conseqüència probable de la crisi econòmica, que ha atret demandes de treball des d'altres professions.

El model de borsa de treball, que prioritza les especialitats, va en detriment del docent generalista i no acaba de correspondre amb l'oferta universitària. En relació amb això, el *Diari d'Educació* (18-2-2014) es feia ressò d'una problemàtica que implicava els graduats recents en educació primària. Amb la posada en marxa dels plans d'estudis nous, en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, i coincidint amb la implantació de la Llei orgànica d'educació del 2006, que eliminava les antigues especialitats de la LOGSE, les universitats van llançar una oferta àmplia de titulacions que incloïa una menció específica en un camp determinat (tecnologies de la informació, biblioteca, etc.). Aquestes mencions solien tenir un pes curricular de 30-40 crèdits, sobre els 240 de la titulació, i en molts casos es van intentar acostar a les especialitats LOGSE, però no sempre, perquè l'interès per obrir nous camps o oferir noves expectatives als estudiants d'educació

primària va desembocar en una oferta molt variada. La imaginació i la creativitat dels universitaris sembla no tenir límits, però topa amb la realitat que imposa el mercat laboral.

El que plantejava l'article del *Diari d'Educació* era la incertesa creada entre els estudiants, perquè la demanda recollida en la borsa de treball, en termes de perfils docents associats a les antigues especialitats, no es corresponia amb les mencions que oferien les universitats. La queixa es basava en la jerarquització que es genera entre els posseïdors de determinades mencions, aquelles que demana la borsa de treball, per sobre de la resta, i acusaven el Departament d'Ensenyament de manca de reconeixement de la formació rebuda i les universitats d'oferir unes titulacions que no tenen cabuda al mercat laboral. La queixa va arribar al Síndic de Greuges.

L'encaix de l'oferta universitària amb les necessitats derivades dels perfils docents és un repte clau per donar estabilitat al sistema universitari, però cal evitar vincular-la exclusivament al mercat laboral. Convé que hi hagi un marge raonable, més o menys ampli, d'iniciativa de les universitats per oferir les titulacions que creguin oportunes per tal d'avançar en el coneixement i sobretot per obrir nous horitzons als graduats, més enllà de les necessitats peremptòries del mercat laboral. També és important que els sistemes de selecció acabin admetent una flexibilització que el sistema educatiu reclama. El dinamisme de l'educació presenta nous reptes dia a dia i exigeix solucions noves sovint a càrrec de professionals diferents. Amb l'estructura legal i tècnica actual és gairebé impossible garantir aquesta flexibilització.

En realitat, això afecta de manera directa una peça clau en l'accés a la funció docent, com és la composició de les plantilles dels centres educatius. Amb el Decret 39/2014, conegut com el «decret de plantilles», el Departament d'Ensenyament va voler desplegar també el principi d'autonomia de centres, regulat a la LEC, centrant en la direcció dels centres educatius el lideratge dels centres i, en aquest cas, la

responsabilitat de seleccionar una part del seu personal, sempre en consonància amb el projecte educatiu i el projecte de direcció.

Per conèixer amb detall les motivacions i les implicacions del decret, convé consultar el text d'una conferència d'Alberto del Pozo, el seu inspirador, que es pot consultar al web que té (post del 6 de maig de 2013). El punt d'arrencada del decret de plantilles és la potestat de la Generalitat per regular l'estatut de la funció docent i l'organització dels centres educatius. La figura del director de centre adquireix més rellevància amb aquest decret, per tal com és l'encarregat de proposar la composició de la plantilla del seu centre, a més de definir les especificitats d'alguns llocs de treball. Aquestes especificacions es tradueixen en tres tipus de mèrits: d'experiència docent, de titulació requerida i de formació permanent.

Les crítiques sindicals que ha rebut el decret fan referència tant al procediment, acusat de falta de transparència i de facilitar l'amiguisme, com a l'orientació, perquè menysté el paper dels claustres i adopta una concepció gerencial de la gestió de centres, sense tenir en compte els consells escolars, la funció dels quals acaba sent merament ornamental en moltes decisions i absent en aquesta. Però, en realitat, el que passa és que el marge de maniobra dels directors en centres amb una alta densitat de professorat definitiu és pràcticament nul·la. A més, la condició de «cap de personal» atribuïda als directors de centre, sense una regulació clara i uns mecanismes d'avaluació docent i de remoció eficaços, provoca situacions realment complicades als centres. Així, per exemple, davant d'evidents faltes de compromís i responsabilitat amb la feina per part d'algun docent, clarament detectades per altres col·legues, pels mateixos alumnes i coneguts per la direcció del centre, és comprensible la pressió de les famílies sobre l'equip directiu perquè prengui alguna determinació al·legant precisament aquesta condició de cap de personal que atorga el decret, però que no acaba sent realment exercida per impossibilitat material i, massa sovint, per manca de legitimitat moral.

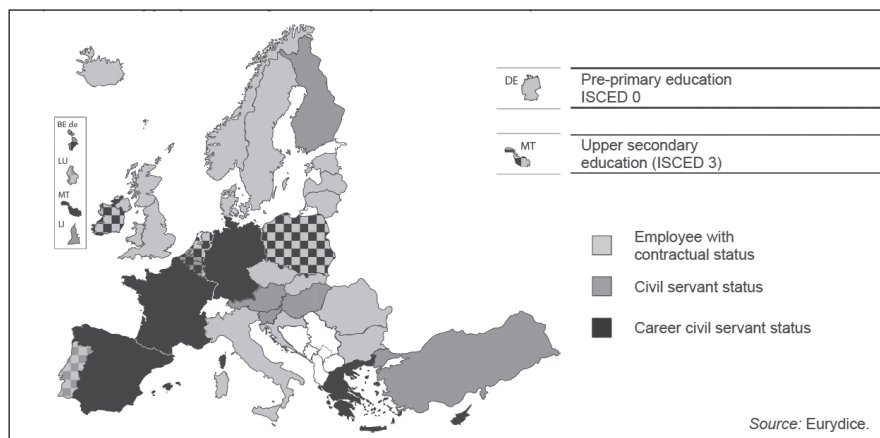
El balanç de la posada en marxa d'aquest nou procediment de composició de plantilles i de provisió dels llocs de treball permetrà conèixer l'abast real del canvi de model. Convé tenir present que, tot i que el marge de maniobra és raonablement ampli per part de l'Administració catalana, la regulació de la figura del funcionari queda fora del seu abast. La tendència a incrementar el nombre de personal per la via contractual, a més de caure en una irregularitat tècnica, no dóna estabilitat al sistema, ja que no assegura la continuïtat dels equips docents, sotmesos a les variacions derivades de trasllats o promocions, i no evita la precarització continuada de les condicions laborals.

Els sistemes de contractació de professorat a Europa es corresponen amb els nivells de descentralització administrativa: Espanya, juntament amb França, Anglaterra i Turquia, concentra la selecció en òrgans superiors de decisió; en canvi, països del centre i nord d'Europa deleguen aquesta tasca a l'escola o als poders municipals o locals. Quant al tipus de contracte del professorat, el sistema centralitzat es correspon aproximadament amb els models de funcionari de carrera. El gràfic mostra els tres tipus de contractes: funcionari de carrera (*career civil servant*), funcionari amb legislació diferent que la d'altres sectors (*civil servant*) i treballador amb relació contractual.

En els sistemes de contractació oberta, com el nord-americà, que també preveu vies alternatives en la formació, el professorat fixat en època de recessió econòmica mostra uns nivells més alts d'eficàcia i de rendiment que en moments de bonança econòmica (Nagler, Piopiunik i West, 2015). En la investigació duta a terme per aquests autors als Estats Units, es destaca que en temps de recessió s'eleva notablement la demanda de treball, i això atrau els millors expedients, un fenomen que s'inverteix quan canvien les condicions generals del mercat, la qual cosa allunya els millors talents de l'educació. Segurament, en models més tancats de contractació, com el nostre, es garanteix millor l'estabilitat del sistema i s'eviten fugues cap a altres sectors, però també és cert que s'impedeix una promoció professional més equilibrada.

Gràfic 5.

Models de contractació del professorat a Europa



Font: Eurydice, 2013.

Condicions laborals i benestar professional

Exercir la professió amb el màxim nivell de benestar personal i col·lectiu és un dels factors de qualitat del sistema. Això no implica incidir només en la millora de les condicions laborals (retribucions, horaris, ràtios, etc.), sinó en aquells aspectes que dignifiquen i singularitzen la tasca docent, com la satisfacció pels resultats dels alumnes, el clima de treball i de relacions humanes als centres educatius, la implicació i participació en la presa de decisions, la relació amb les famílies, el reconeixement social i del públic per l'activitat escolar i educativa, o la sensació de participar en un projecte «consistent i engrescador» (Longàs i Martínez, 2012, p. 134).

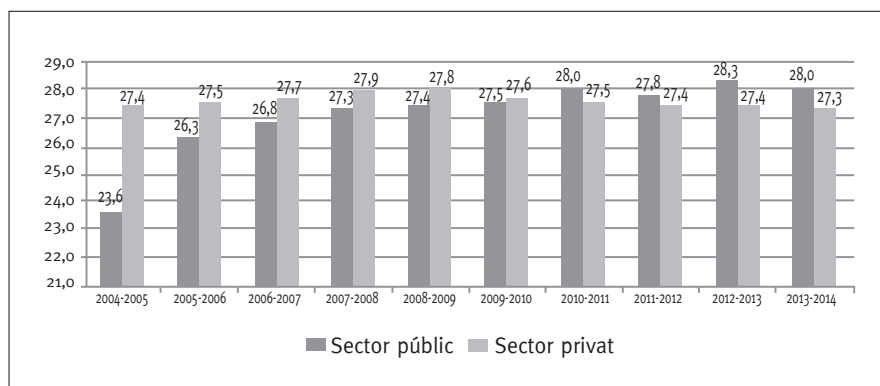
Diversos estudis mostren, des de fa dècades, una constant pèrdua de satisfacció del professorat per la seva feina, no tant per les tasques directament realitzades amb la docència (fer classe, atendre famílies, etc.) com pel context global de l'activitat docent. Les dades mostren que el grau de satisfacció dels docents amb la professió és clarament

deficient i les causes que expliquen aquesta sensació tenen diversos orígens. A més, amb l'objectiu de revertir la situació, sovint es defensa la necessitat de canviar les condicions laborals i el conjunt del sistema; paradoxalment, davant de les dificultats d'operar aquests canvis a mitjana i gran escala, s'opta per unes polítiques radicalment contràries orientades a la millora del benestar individual. La derivació lògica d'això és una sensació de salvar els mobles, on cadascú ha de resoldre la seva situació, una mostra de la qual la tenim en l'augment de demanda de formació sobre estabilitat emocional, salut laboral, *mindfulness* i temes semblants, com hem vist en un punt anterior. Es podria entendre com una mostra de supervivència professional i personal davant del fracàs col·lectiu, que, per a alguns, és conseqüència del desastre educatiu en què estem immersos, diagnòstic que no compartim.

Les dades remeten a un enduriment de les condicions laborals, expressat en termes de ràtios, dedicació lectiva, manca de recursos i ambient de treball. A més, la poca intervenció en les decisions educatives, en un marc de falta real, que no nominal, d'autonomia de centre, allunya el professorat de qualsevol implicació en els resultats educatius.

Gràfic 6.

Ràtios alumnat per unitat docent a l'ESO. Curs 2012-13



Font: Generalitat de Catalunya, 2013.

Les dades indiquen un increment progressiu de la ràtio d'alumnes per unitat docent molt més acusat a partir del curs 2005-06 en el sector públic, i que en el curs 2010 arriba a superar el del sector privat. Amb l'aprovació del Reial decret llei 12/2012, de mesures de racionalització de la despesa, per part del Govern central, que autoritzava un increment del 20% de les ràtios, i les polítiques d'ajustament pressupostari dels darrers governs de la Generalitat, la pressió sobre les aules s'ha incrementat notablement.

Així, és certament preocupant l'assignació a alguns centres, públics o concertats, de més alumnes dels que toquen segons les ràtios acordades, que poden convertir la tasca docent en una activitat fora mida, «inhumana», com sol catalogar la situació una bona part del professorat. La sobreocupació d'aules, especialment a secundària, s'afegeix a la realitat d'uns espais insuficients per encabir tots els alumnes i d'uns equipaments sovint inadequats per a les característiques físiques dels nois i noies adolescents. L'augment de talles, en vertical (tenim nois i noies amb una mitjana d'alçada i de corpulència cada cop més alta) i horitzontal (els problemes de sobrepès incideixen de manera notable en els equipaments escolars), contrasta amb les dimensions d'uns equipaments que no s'han revisat en dècades. Aquestes pressions en termes de ràtios i espais inadequats acostumen a desembocar en el sacrifici d'iniciatives singulars, no reconegudes per l'Administració, com ara desdoblements o oferta d'optatives afegides al batxillerat, que són eliminades i acaben per minvar la qualitat del servei educatiu.

En termes comparatius, a la mostra de TALIS 2013 per a l'OCDE, el professorat de secundària afirmava que treballa amb una mitjana de 24 alumnes per classe. Entre el 2000 i el 2011, aquests valors han tingut una tendència decreixent en la majoria de països, també en els de valors més elevats, com Corea del Sud, que va passar de 38,5 alumnes per classe el 2000 a 34 alumnes el 2011 (OCDE, 2013). Pel que fa a les ràtios d'alumnes per professorat, en termes comparatius,

Espanya se situa per sota de la mitjana europea (Eurydice, 2013): 13,2 a primària (14,5 de mitjana) i 9,9 a secundària (12,9 de mitjana). En el cas de primària, les dades d'Espanya estan per sobre de les de Noruega (10,5), Dinamarca (11,5) i Suècia (11,7), lleugerament per sota de Finlàndia (14) i Països Baixos (15,7), i molt lluny de França (18,7) i el Regne Unit (19,8). A secundària, les ràtios espanyoles estan al mateix nivell que les de Noruega (9,7), Àustria (9,6), Bèlgica (9,4) i Luxemburg (9,1), i força per sota de les de Finlàndia (13,7), Suècia (12,3) i França (12,3).

Quant a la dedicació lectiva del professorat, el Departament d'Ensenyament estableix 25 hores setmanals a primària i 20 hores a secundària. La resta, fins a les 37,5 hores de dedicació setmanal, estan destinades a tasques complementàries de la docència (5 hores a primària i 10 a secundària), com guàrdies, reunions de departament o equips de coordinació, entrevistes amb famílies, entres altres, i 7,5 hores per a preparació de classes i correcció, formació permanent, etc. El Departament també disposa que els docents amb més de 55 anys d'edat i més de 15 anys de servei en qualsevol nivell educatiu puguin gaudir d'una reducció de 2 hores setmanals de jornada lectiva, una mesura no acceptada del tot per la comunitat educativa.

La dedicació horària del professorat dels centres públics no es pot desvincular de la tendència a implantar la jornada escolar compactada en la majoria d'instituts (82%, el curs 2013-14; Generalitat de Catalunya, 2014), que comença a escampar-se també a les escoles d'infantil i primària. Aquest fenomen està modificant els hàbits personals en relació amb el descans i els àpats d'infants i joves, i pot tenir conseqüències importants en termes de desigualtat social i èxit educatiu (Sintes, 2011, 2015).

El sector reclama una reducció de les hores lectives, per dedicar més temps sobretot a l'atenció personalitzada dels alumnes. Com s'ha vist, la dedicació laboral dels docents ha estat incrementada amb noves

responsabilitats, algunes recollides en el marc normatiu, però moltes han hagut de ser assumides pel professorat sense cap mena de reconeixement legal ni, per descomptat, cap tipus de compensació ni assignació de recursos. Així mateix, en el marc de les retallades pressupostàries dictades pel Govern espanyol l'abril del 2012 i de les decisions successives del Departament d'Ensenyament, les baixes als centres educatius no es cobreixen des del primer dia, la qual cosa provoca un entorpiment greu en el funcionament normal dels centres, un augment de càrrega de treball per a la resta de la plantilla i una pèrdua de qualitat de l'educació.

A més d'augmentar el nombre d'alumnes per aula i de no cobrir les substitucions des del primer dia, l'increment d'alumnat que presenta algun tipus de trastorn o dificultat d'aprenentatge o de caràcter socioafectiu complica la tasca docent, més encara en un context en què els equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) han vist reduïda la seva capacitat d'intervenció per motius pressupostaris. La convicció als centres docents públics és que els EAP tenen la consigna de no signar cap dictamen de diagnòstic de trastorns d'aprenentatge o de personalitat que pugui significar la necessitat d'incorporar algun professional de suport als centres, una situació que els deixa en desavantatge en relació amb la concertada, que poden contractar privadament els serveis necessaris. Precisament, aquesta situació obliga les famílies de l'escola pública a buscar una solució per canals privats, sigui amb un professional extern de suport o canviant el fill a una escola concertada que atengui el seu cas. Però per al docent de l'escola pública a qui no se li resol el cas o els casos, la pressió sobre la tasca diària és important, a banda que els més conscienciats es queden amb la sensació que el servei públic d'educació no garanteix uns mínims de qualitat, que sí cobreix l'escola privada.

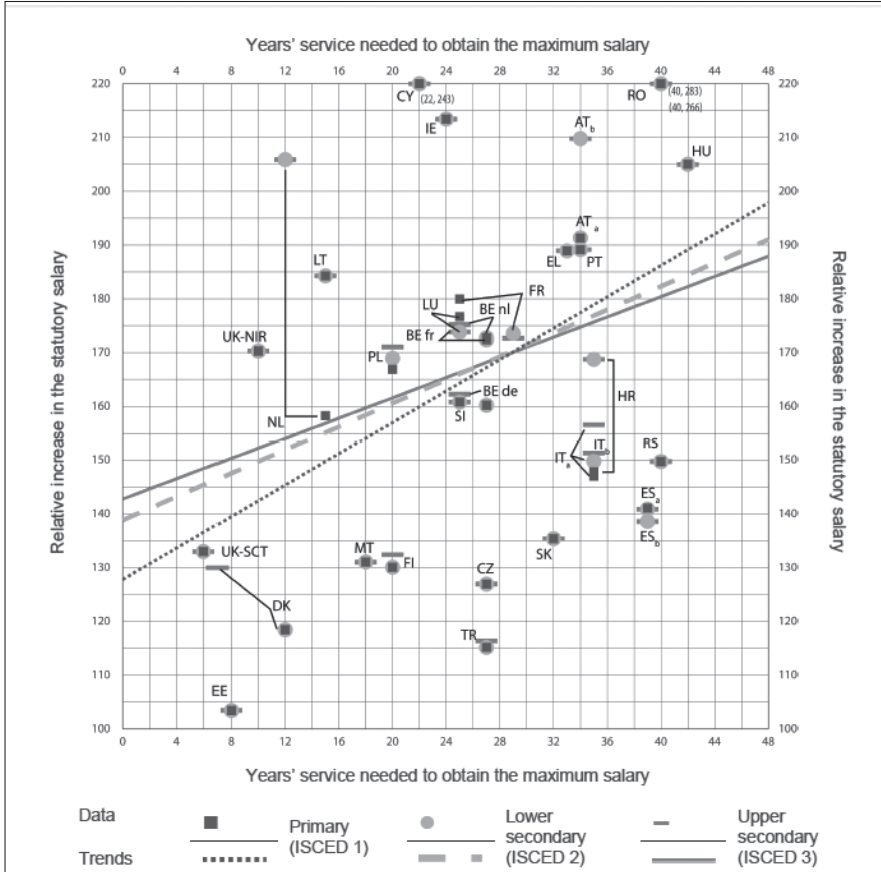
Retribucions i carrera professional

Un informe del 2007 publicat pel Consell Superior d'Avaluació alertava que l'horitzó laboral del professorat «és de curtes expectatives (promoció laboral molt limitada), fet que pot generar dinàmiques rutinàries associades a la falta de noves fites laborals», malgrat que l'escala de retribucions és equiparable a la mitjana dels països de l'euro (Prats, 2007, p. 108). També Pedró indicava el mateix el 2008, en el sentit que «no es pot afirmar que existeixi a Espanya una carrera professional pròpiament dita» (Pedró, 2008, p. 173). Un dels temes pendents en polítiques de professorat és la configuració d'una carrera professional clarament delimitada i degudament remunerada, més enllà del model per estadis, com funciona des del 1992 (i des del 2005, per als docents de l'escola concertada) per acord entre els sindicats i el Departament d'Ensenyament.

Els salaris del professorat del sistema públic de Catalunya se situen en uns paràmetres relativament mitjans comparats amb altres feines amb formació i responsabilitats semblants, en un nivell mitjà-alt en comparació amb altres països en termes de renda *per capita* (Prats, 2013), però en un nivell baix quan analitzem l'evolució de la carrera professional en el seu conjunt. Les dades indiquen una lenta progressió de salaris durant tota la carrera professional en totes les etapes educatives, amb un màxim del 140% sobre les percepcions inicials al cap de quaranta anys de professió (Eurydice, 2015).

Gràfic 7.

Progrèssió salarial. Dades relatives



Font: Eurydice, 2015.

Com s'observa al gràfic, el professorat espanyol (en termes mitjans, sense tenir en compte les diferències per comunitats autònomes), juntament amb el de Turquia, Txèquia i Eslovàquia, se situa en el quadrant inferior dret del gràfic: per sobre de 25 anys i per sota del 140%. Això vol dir que necessiten 27 o 40 anys de feina, segons el cas, per incrementar la nòmina entre un 20% i un 40%. Les taules de progressió són més interessants en països com els Països Baixos, Letò-

nia, Xipre i Irlanda, que en prop de més de dues dècades de professió dupliquen el salari inicial.

Per acord de 18 de juny de 1992 entre les organitzacions sindicals i el Departament d'Ensenyament, es va posar en marxa per als docents del sector públic un sistema d'acreditació de mèrits professionals per estadis avaluable cada sis anys, amb complement retributiu que ha de ser sol·licitat pel docent de manera voluntària, al marge del complement automàtic d'antiguitat. Des del 2005, aquest sistema també s'aplica a les escoles concertades. En aplicació de les mesures d'ajustament pressupostari del 2012, el primer tram avaluable es concedeix a partir del 9è any de docència, en contra del criteri sindical, que reclama respectar l'acord inicial de sis anys. Segons Comissions Obreres: «Aquesta mesura va afectar més dels 6.000 docents (funcionaris i interins) que tenien 5 anys de serveis el 2012» (Comissions Obreres, 2014), amb una pèrdua acumulada de 4.500 euros per persona, a més dels 24.000 que en podrien quedar afectats en els anys successius, segons el sindicat.

L'assoliment d'estadis per part dels docents, fins a un màxim de cinc en tota la carrera professional (tres per als que no siguin funcionaris), significa un reconeixement minso a la implicació en projectes d'innovació i només potencia, de fet, la participació en activitats de formació permanent. En realitat, el 60% dels mèrits (el 90% en el primer tram) només s'han d'acreditar amb la permanència en actiu durant sis anys (o nou, per al primer tram). El 40% restant correspon a activitats de formació permanent o titulacions complementàries i diplomes de llengües estrangeres, entre altres mèrits, i també per la implicació en la millora dels resultats del centre (fins a un 10%), avaluat per la Inspecció. El desenvolupament d'activitats directives, les tutories d'estudiants en pràctiques (futurs docents) i la representació sindical són mèrits per avaluar, com també la innovació educativa i la creació de materials didàctics, però en menor mesura.

De fet, el pes de la meritació recau majoritàriament en la prestació de serveis i en l'acumulació de punts per mitjà de l'assistència (i no pas en l'aprofitament i l'impacte en la pràctica) en activitats de formació. Per tant, és un complement de caràcter merament quantitatiu, que no reflecteix el valor afegit que pugui aportar el docent a l'evolució educativa dels alumnes i a la millora de qualitat del centre escolar, i que no expressa cap informació qualitativa sobre la millora docent.

L'avaluació de la qualitat està relacionada amb la percepció de satisfacció per la feina. En aquest sentit, a escala internacional, TALIS 2013 mostra que el professorat de secundària que se sent més eficaç és el que també rep més avaluació a partir dels resultats acadèmics dels alumnes (Prats, Tey i Marín, 2015). Així, el 93% del professorat és avaluat de manera formal, una xifra que queda rebaixada al 64% en el professorat espanyol, semblant al de Finlàndia (74%). Així mateix, el 83% del professorat espanyol mai és avaluat de manera formal per altres col·legues, i el 53% tampoc per instàncies externes al centre. En canvi, quant a les avaluacions informals, el 93% de la mostra de TALIS declara haver estat observat a l'aula (el 59% a Espanya); el 78% té una retroalimentació a partir d'enquestes dels alumnes (72% a Espanya); el 71% és avaluat pels seus coneixements (34%); el 95%, per les qualificacions dels alumnes (97%); el 80%, per autoavaluació (79%), i el 88%, per comentaris de les famílies (90%).

Normalment, aquestes avaluacions no es fan servir per reconèixer el professorat més eficaç, però sí que permeten establir mesures de millora, com ara parlant amb el docent implicat (el 98% de mitjana general i el 86% a Espanya), posant en marxa un programa de millora (81% i 49%); assignant un professor tutor d'acompanyament (71% i 25%), o canviant-li les responsabilitats laborals (69% i 42%). Les avaluacions també poden tenir repercussions negatives, com ara en la promoció professional (52% a la mostra internacional i 27% a Espanya), l'acomiadament del docent (60% i 28%), la reducció del sou (31% i 3%) o la imposició de sancions materials (19% i 1%).

Com s'ha esmentat, la percepció del professorat és que les avaluacions de la qualitat docent repercuteixen en la satisfacció i la projecció social: el 57% afirma que això produeix un reconeixement públic (el 51% a Espanya); el 66%, que augmenta la seva confiança com a docent (el 59% a Espanya); el 62% diu que incrementa la satisfacció a la feina (el 54% a Espanya); el 57% fa que millori en les pràctiques docents (el 45% a Espanya), i el 48%, en el coneixement de la matèria (33% a Espanya). Amb tot, el 45% reconeix que les avaluacions que rep no tenen repercussió en la manera d'impartir la classe.

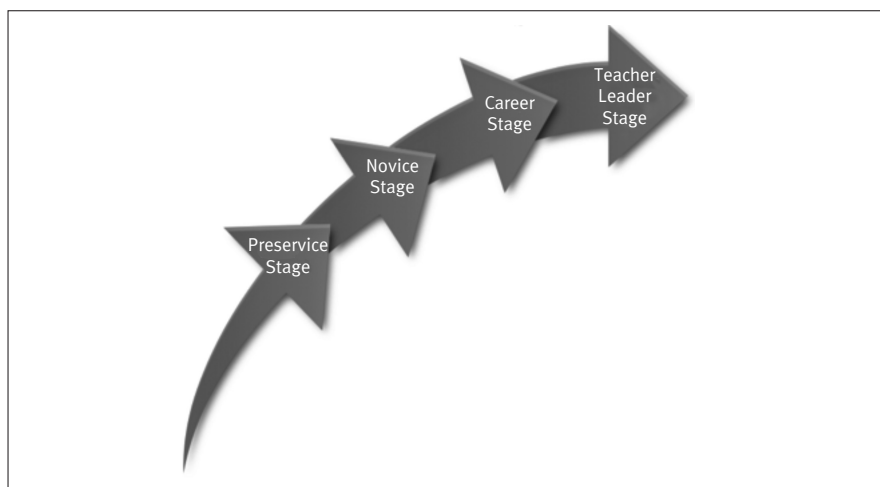
Com veiem, els mecanismes d'avaluació de la qualitat docent són clarament insuficients i no permeten adoptar decisions de millora. A Catalunya, la posada en marxa del sistema d'avaluació anual de centres (AVAC) per part del Departament d'Ensenyament, a partir del curs 2014-15, implica que els resultats d'aquesta avaluació incideixen en els mèrits individuals, però només si així ho demana el docent, ja que l'avaluació dels estadis és voluntària. En aquesta avaluació de centres es tenen en compte tres dimensions: resultats acadèmics (proves de competències), valoració dels objectius de centres i condicions d'equitat (abandonament, absentisme, atenció a la diversitat i inclusió). Probablement, el punt més delicat serà el segon, per l'ampli marge de discrecionalitat que pot presentar, ateses les situacions variades de partida.

De tota manera, el desenvolupament professional com a dret és un concepte enganyós, segons fonts consultades. La necessitat de definir clarament una carrera horitzontal, al llarg de la vida docent, en tasques estrictament vinculades a l'ensenyament, en combinació amb una carrera vertical, que permeti la mobilitat a altres tasques en el món de l'ensenyament (directives i de coordinació, per descomptat, però també d'assessorament i suport, etc.), és una reclamació del sector. En aquest sentit, dins de la carrera horitzontal, es fa imprescindible definir les tasques i responsabilitats segons les etapes profes-

sionals durant la vida laboral: novells, de recent incorporació al centre però no novells, d'autonomia o ple exercici professional, preemèrits o prejubilats, emèrits o jubilats, etc. Aquestes etapes han de tenir també el seu reflex en les escales de retribucions i altres incentius no econòmics, integrades als estadis esmentats. Sense una definició més o menys precisa de la carrera professional no es pot garantir una plantilla engrescada i amb un horitzó definit. El gràfic següent sintetitza el model de carrera professional, en termes de progressió en el grau d'autonomia.

Gràfic 8.

Model de carrera professional



Font: Behrstock-Sherratt *et al.*, 2014.

Amb dades d'Eurydice, des del 2001-02, s'ha detectat una tendència a augmentar l'edat de jubilació en el sector educatiu en un terç dels països europeus. Més de la meitat del professorat de Catalunya està per sobre dels 45 anys, en concret, el 53% (57% al sector públic i 42% al privat). Per tant, comparat amb la mitjana que ofereix l'OCDE a l'informe TALIS 2013 (43 anys), la població docent de Catalunya presenta un envelliment relativament més elevat. Segons Eurydice, el 45% de

la plantilla docent espanyola de secundària tenia més de 45 anys el 2009, amb expectativa de jubilació a 15-20 anys. Les dades eren més preocupants a Itàlia, amb un 68% de docents més grans de 45 anys, o a Alemanya (63%). Els països nòrdics, en canvi, tenen una expectativa de jubilació més equilibrada i esglaonada, amb franges del 15% cada cinc anys: així, Finlàndia espera jubilar el 45% del professorat en els tres pròxims quinquennis, igual que Suècia, Dinamarca i Noruega. Les taxes de reposició haurien de ser una preocupació de les administracions encarregades i mirar de mantenir unes quotes equilibrades que permetessin esglaonar aquest procés, en concordança amb les polítiques d'accés a la funció docent.

Com relata Sennett, l'antiguitat és un concepte que ha perdut valor, com mostren les polítiques de prejubilacions anticipades en la majoria de sectors (Sennett, 2009, p. 51). Paradoxalment, però, aquesta tendència no s'ha produït en el món de l'ensenyament i, naturalment, de la funció pública en general, i tampoc no és aprofitada l'experiència de l'antiguitat per revertir la seva aportació al sistema. Com relata un bon mestre ja jubilat: «Una empresa seriosa voldria mantenir les aportacions i les experiències de treballadors que hi han passat molts anys [...]; potser l'Administració educativa no és una empresa seriosa» (Girona, 2015, p. 91).

Projecció social

Un dels pilars del sistema educatiu és la convicció dels seus professionals sobre les expectatives d'èxit i sobre el reconeixement social de la seva tasca. El prestigi social de la professió docent manté uns nivells estables des de fa unes dècades, malgrat la percepció negativa que sol expressar el mateix col·lectiu docent i el descrèdit continuat que sovint plana per mitjans de comunicació i declaracions de líders polítics i d'opinió. La posició d'alguns polítics frega la hipocresia, amb declaracions altisonants a favor de l'educació i la seva importància per

a la societat, que són pràcticament oblidades quan ocupen càrrecs de responsabilitat. En aquest joc de prestigi social de l'educació i de la docència com a professió, intervenen un conjunt de factors, inherents a les tensions pròpies del sistema educatiu però també a les dinàmiques socials, econòmiques i polítiques.

La baixa percepció social sobre la qualitat del sistema podria incidir de manera negativa en la sensació d'autoeficàcia i en la percepció que puguin tenir els docents del prestigi social de la seva tasca. Per descomptat, el canvi que ha experimentat el concepte d'autoritat a la nostra societat explica una bona part de la pèrdua de prestigi de l'educació i dels docents, que han de bregar amb un munt d'adversitats en el dia a dia, fet que augmenta la seva sensació de vulnerabilitat. Quan la societat ha perdut lideratges en molts àmbits, demana a l'educació reinventar l'autoritat.

Segons el baròmetre del CIS de març del 2012, el 24% de la població enquestada afirmava que l'educació a Espanya era dolenta o molt dolenta, i el 38% la qualificaven de regular (CIS, 2012). Sobre aquest 62%, el 14% afirmaven que es devia a la poca motivació del professorat i només un 1% ho atribuïa a la manca d'autoritat o a la formació insuficient dels docents. El 40% de la mostra afirmava que l'educació havia empitjorat en deu anys, i el 31% defensava el contrari. Com a solucions per millorar l'educació, l'11% de les persones enquestades proposaven millorar les condicions laborals i la formació del professorat, i es mantenia en un 1% els que proclamaven la necessitat d'incrementar l'autoritat del docent.

El Global Teacher Status Index, promogut per la Varkey Foundation, patrocinadors també del Global Teacher Prize, que des del 2014 premia amb un milió de dòlars el millor docent del món, recollia el 2013 una enquesta feta en vint-i-un països del món sobre el prestigi de l'educació i del seu professorat. Segons aquest estudi, el professorat espanyol obté 30,7 punts (sobre 100), pràcticament igual que Finlàn-

dia (28,9) i França (32,3), molt lluny de la Xina (100 punts), Grècia (73,7) i Turquia (68), i molt per sobre de països com Itàlia (13) i Japó (16,2). Els autors també van correlacionar aquests resultats amb les proves PISA, amb la conclusió que no es pot vincular rendiment acadèmic i prestigi social, i que les variacions entre països es deuen a diferències culturals (Dolton i Marcenaro-Gutiérrez, 2013). Sense entrar a valorar la fiabilitat d'aquest informe, per l'amplitud escassa de les mostres de cada país, és simptomàtica la insistència a mesurar el valor social de l'educació i la importància del docent amb les proves PISA com a element de referència. Aquesta observació entra en contradicció amb les consideracions inicials sobre l'heterogeneïtat i la complexitat de tasques que duu a terme el professorat, i expressa la invisibilitat social o la manca de projecció de la realitat docent a la societat.

Portes endins, però, el grau de satisfacció del professorat amb la seva feina és prou raonable. Així, segons l'estudi de Pedró del 2008, el 56% del professorat se sent satisfet o molt satisfet amb les condicions laborals, el 81% ho està amb la feina d'aula, i el 39% considera que això podrà millorar en el futur (Pedró, 2008, p. 240). En realitat, se sent més ben valorat pels alumnes (68%) i significativament menys per les famílies (52%), una dada que explica la importància donada a la vida directa a l'aula, que és ben valorada tant en la pràctica docent com en la relació amb els alumnes. No passa el mateix quan el professorat opina sobre el prestigi social de la docència.

Les dades de TALIS 2013, per al professorat de secundària, mostraven que només el 8% dels docents espanyols se senten prou valorats per la seva feina. En termes comparatius, el 30% de tota la mostra a escala internacional considerava que la professió docent està ben valorada per la societat. La xifra arriba al 66% a Corea de Sud i al 59% a Finlàndia, però és del 4% a Eslovàquia i del 5% a França i Suècia (OCDE, 2014).

Un estudi de la Fundación Sociedad y Educación, del 2013, recollia les diferències entre la percepció social del professorat, el prestigi que el professorat creu que hauria de tenir i el valor que dóna la societat a la professió docent. En una escala d'1 a 5, el prestigi que percep el professorat és de 2,3; el que creu que hauria de tenir és de 4,5, i el que li dóna la societat és de 3,7. Les distàncies respectives entre aquests tres valors expliquen clarament un desajust d'autoimatge per part dels docents, de prop d'un punt i mig sobre cinc entre el que perceben i el que dóna la societat, i la sensació d'autopercepció negativa, de gairebé el doble entre el que perceben i el que creuen que haurien de rebre (Pérez-Díaz i Rodríguez, 2013, p. 45).

Les dades, per tant, tornen a expressar una clara dificultat per projectar una imatge més ajustada a la realitat del que significa avui exercir la docència. En aquest sentit, una de les iniciatives més interessants de projecció social dels docents ha estat la posada en marxa d'un compromís ètic del professorat, promogut per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya el 2011. El document busca una reflexió profunda «sobre la finalitat i el sentit de l'educació», en un moment de transformacions complexes en totes les esferes de la societat, i especialment en un moment de canvi generacional als centres docents (FMRPC, 2011, p. 5). Precisament, posar el focus en l'exercici de la professió des d'una mirada ètica significa que els seus impulsors defensen el paper nuclear del docent sense renunciar a la millora de les condicions que fan possible la pràctica docent a l'aula i al centre educatiu, i que transcendeix les parets de l'escola. Aquest compromís ètic es concreta en sis àmbits: 1) amb els destinataris, infants i joves, i l'educació que han de rebre; 2) amb les famílies i la coresponsabilitat en l'educació dels fills i filles; 3) amb el centre educatiu, en el marc del seu projecte educatiu; 4) amb l'entorn i els altres agents educatius; 5) amb el professorat mateix i la professió, i 6) amb la societat, en el sentit de saber dibuixar el model de persona que es pretén educar, donar sentit a l'educació i definir clarament com treballar per assolir-ho. Una iniciativa semblant, en forma de codi deon-

tològic dels docents, va ser duta a terme pel Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya, amb l'aprovació el 2011 d'un text que vincularia els seus associats que exerceixen la docència en educació secundària. És un text que recull els temes bàsics des del punt de vista del deure deontològic.

L'autoregulació de la professió docent en el terreny ètic és un dels punts forts d'aquestes propostes perquè envien un missatge molt clar a la societat sobre el compromís individual i col·lectiu per incrementar la qualitat educativa, tot i que cap de les dues iniciatives no estableix mecanismes per vigilar-ne el seguiment i compliment dels preceptes. De tota manera, l'emergència d'aquest tipus d'iniciatives des del sector mateix empeny els professionals a no esperar solucions exteriors i a mirar d'incidir positivament en la millora de l'educació a partir de les estructures existents, que cal reformar en el sentit de fomentar espais i mecanismes de participació i implicació dels docents en la presa de decisions en un clima de mútua confiança. Aquest ha estat el procediment seguit per a l'elaboració del document de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, el recorregut del qual queda a càrrec de la bona voluntat del col·lectiu.

Precisament, el document dels moviments de renovació pedagògica destaca la necessitat de donar «una mirada positiva a la nostra professió i el valor que es mereix d'acord amb la transcendència social i cultural que implica [...] posant el valor de l'educació i del docent en la societat, [...] gaudint de la professió, que ens ajudarà a fer-la estimar i a ser respectada» (FMRPC, 2011, p. 17). Aquestes qüestions fan referència a la necessitat de projectar una determinada imatge pública del professorat, tant en clau d'implicació en la comunitat com en el sentit de donar un missatge social positiu. Aquesta projecció social del professorat es produeix en dos àmbits, sigui a través dels espais habituals de representació (a través de sindicats, moviments de renovació pedagògica o col·legis professionals), sigui amb presència directa dels docents en els mitjans de comunicació i en les xarxes socials.

Les dades d'afiliació sindical dels docents estan lluny de les que mostren països com Finlàndia, on un sol sindicat (OAJ) aplega el 90% dels treballadors de la docència. Els llocs web d'alguns sindicats catalans no destaquen precisament per la seva capacitat de presentar la informació d'una manera ordenada i clara. En particular, la política de transparència no hi queda prou reflectida i costa de localitzar-hi la informació relativa a l'afiliació i altres dades. Caldria estudiar amb rigor la imatge social de la professió que projecten. La mateixa observació és aplicable als moviments de renovació pedagògica, que solen aconseguir una àmplia mobilització en activitats de formació, com les escoles d'estiu, però que tampoc no mostren xifres del nombre de persones associades. Quant als col·legis professionals, el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya ostenta la representació del professorat d'educació secundària, i tot i que, en la darrera memòria no ofereixen dades del nombre de persones col·legiades, també és present en els òrgans de representació institucional i té una funció d'intermediació del seu col·lectiu davant de l'Administració i de la societat.

Aquestes organitzacions tenen una entrada directa en els mitjans de comunicació com a representants dels docents. La responsabilitat de la premsa i dels serveis informatius de ràdio i televisió en el prestigi social dels docents es fa més evident en el moment de seleccionar els testimonis experts per cobrir determinades notícies sobre educació (inici de curs; resultats de proves internacionals; experiències educatives innovadores, etc.), sovint massa resoltes amb veus expertes allunyades de l'aula. Altres entitats i fundacions (Fundació Jaume Bofill, Edu21, etc.) i les seves accions tenen també un cert ressò social i serveixen de portaveus o, segons com es miri, d'intermediaris entre el sector i la societat.

En realitat, els temes educatius han tingut tradicionalment una repercussió minsa en l'agenda mediàtica i sembla que el món educatiu, «sense grans històries per explicar», com diu un periodista, no atreu

els mitjans. No obstant això, els temes educatius poden ser notícia, més enllà de determinades situacions particulars, perquè la societat està buscant en l'educació una explicació de molts dels seus mals que no troba enlloc. Per la seva banda, les famílies reclamen una informació de qualitat, que troben a la xarxa, i potser per aquesta raó els mitjans de comunicació generalistes dediquen més espai a l'educació, després de comprovar una demanda real de major informació en les audiències i una necessitat de difusió dels temes educatius.

L'educació pot ser atractiva per als mitjans (Alías, 2015; Carey, 2014), però convindria investigar, amb recerques qualitatives, com impacta sobre el prestigi de la docència i l'educació la propagació morbosa de determinades notícies luctuoses (la mort recent d'un professor de secundària en mans d'un alumne n'és un exemple) o violentes (les agressions de familiars a mestres), com també la presència de docents en programes de ficció (la tardor del 2015 s'ha emès per Televisió de Catalunya *Merlí*, una sèrie televisiva sobre un professor de filosofia de secundària amb un caràcter poc habitual) o la participació de docents en concursos televisius de caràcter cultural.

En suma, la projecció social del professorat ha de ser un tema que caldria incorporar de manera decidida a les agendes polítiques, com també hauria de formar part de la consciència particular de cadascú per poder traslladar a la societat un missatge directe i honest sobre la situació del sistema educatiu i de la docència en particular.

PROPOSTES

Aquest apartat final té un caràcter propositiu, amb accions a curt, mitjà i llarg termini, que hauran de liderar diferents agents del sistema educatiu. S'organitza en els àmbits següents: funció docent, formació i projecció social.

L'agenda de polítiques de professorat es pot resumir en els eixos següents:

1. Millorar les condicions de la docència i definir amb claredat la carrera professional.
2. Reforçar la formació i vincular-la a la recerca des dels centres educatius.
3. Incrementar el prestigi social de la funció docent i situar el relat dels docents en l'agenda política i mediàtica.

Funció docent

Elaborar un estatut docent que reculli un catàleg actualitzat de les funcions professionals i de les responsabilitats legals i pedagògiques dels docents a les escoles, vinculades als projectes educatius, amb criteris de proximitat, aclarint també les responsabilitats col·lectives (claustre, equips docents, etc.). Aclarir l'horari de dedicació del docent.

Obrir el ventall de perfils professionals que treballen en els centres educatius. Establir plantilles amb presència de professionals procedents de la psicopedagogia, la pedagogia i l'educació social.

Revisar les instruccions relatives a la funció docent per incorporar-hi una mirada col·lectiva a les tasques de docència directa i a les complementàries, tot incrementant el reconeixement de les tasques en equip.

Dissenyar, en el marc de l'estatut docent, una carrera professional vertical i horitzontal amb una definició clara de responsabilitats i expectatives en cada un dels trams de la vida professional.

Revisar les reduccions horàries a partir dels cinquanta anys i permetre mobilitat entre etapes quan l'edat o les circumstàncies personals ho

reclamin (mestres d'infantil amb determinades patologies que els impedeixen fer la feina, però competents per a primària).

Garantir per decret l'estabilitat de plantilles i la continuïtat dels equips docents. Assegurar permanències prolongades de docents a causa de projectes educatius compartits i no d'interessos particulars per raons de domicili, etc.

Revisar les ràtios amb criteris de flexibilització i proximitat, establint uns marges més adequats a cada realitat social i geogràfica. Assignar espais físics en funció de les ràtios i de les condicions que exigeixen determinades característiques dels alumnes (especialment, a secundària).

Assignar equips docents per grup-aula, i no assignar professorat de manera individual, per abordar millor el tema de la planificació docent en equip, preveure millor baixes i substitucions, etc. Cobrir substitucions des del primer dia.

Simplificar la gestió burocràtica dels centres educatius i de la vida laboral dels docents.

Obrir un debat sobre la gestió del temps, la dedicació laboral i la jornada lectiva que permeti organitzar el temps amb altres paràmetres i facilitar espais per pensar pedagògicament.

Dur a terme una auditoria sobre clima laboral que permeti identificar els riscos psicosocials i promogui polítiques eficaces de prevenció.

Fomentar els espais d'intercanvi d'escoles públiques i privades, per afavorir el coaprenentatge entre mestres de diferents escoles.

Simplificar els sistemes d'accés interí a la funció docent i clarificar el temps necessari per accedir a una plaça estable.

Establir un sistema d'inducció, mentoria o acompanyament per al professorat novell vinculat amb el període final de la formació inicial, amb una retribució econòmica i reconegut per al professorat mentor de les escoles. Incorporar l'entrevista en l'accés a la feina en el primer centre d'arribada.

Posar en marxa processos d'avaluació del professorat amb criteris de proximitat i de transparència, a partir dels objectius plantejats en els projectes educatius de centre.

Impulsar l'autoavaluació de la qualitat docent, per mitjà dels instruments adients, com a part integrant d'un model d'avaluació integral de la qualitat del sistema.

Establir mesures d'acompanyament en cas d'avaluacions negatives, per mitjà de la formació permanent i de tutories amb docents experimentats.

Afavorir la recerca educativa amb la implantació de plans territorials de recerca, amb la implicació del professorat i dels centres educatius.

Promoure la integració de professorat en equips de recerca mixtos, entre universitat i escola, en el marc d'un programa global de recerca i innovació educativa.

Facilitar la participació de professorat en recerca i innovació per mitjà de la flexibilització horària i de funcions als centres educatius que no interrompi el treball a l'aula.

Reactivar el model de llicències d'estudis per al professorat, ara pràcticament abandonat, i afavorir-ne la integració en línies de recerca àmplies que incideixin directament als centres educatius.

Obrir espais de participació del professorat en la presa de decisions en l'àmbit del centre educatiu i en nivells superiors.

Facilitar un clima de confiança mútua entre Administració i professorat que afavoreixi el treball conjunt, superi els falsos discursos redemptors sobre l'educació i trenqui amb les dinàmiques d'enfrontament.

Incentivar recerques sobre les condicions de la docència i el seu impacte en els resultats educatius (no tan sols acadèmics). Obrir els fitxers de les administracions educatives als equips de recerca.

Formació

Obrir el debat sobre la confluència de les vies formatives d'educació infantil, primària i secundària, de cara a la unificació dels cossos d'ensenyants.

Incentivar la participació del professorat en exercici, i la implicació dels centres educatius, en la formació inicial dels futurs docents.

Valorar els límits de la formació inicial, amb una definició precisa del procés formatiu necessari previ a l'accés a la professió, en el marc de la carrera professional.

Ajustar les necessitats de perfils docents que reclama el sector (Departament d'Ensenyament i ocupadors privats) amb les titulacions ofertes per les universitats (graus, graus amb mencions, titulacions de màsters i postgraus, altres títols d'especialitat...). Flexibilitzar la normativa de titulacions de mestre per donar encaix a noves demandes socials i educatives.

Orientar la formació inicial cap a la influència educativa i impulsar el compromís docent i la formació del caràcter d'un professorat com a professional autònom que pren decisions en equips col·laboratius.

Insistir en la necessitat de treballar des de la formació inicial sobre models inclusius i d'equitat de gènere, superadors de conductes abusives i actituds segregadores.

Dissenyar la formació amb una mirada col·laborativa entre universitat i escola, amb la presència dels diferents agents en totes les fases de la formació.

Incentivar la formació permanent orientada a l'impacte sobre els centres educatius i afavorir-la amb polítiques actives de substitució, anys sabàtics, formació en horari laboral, etc.

Establir un pla d'avaluació formal sobre l'impacte en la docència de la formació permanent duta a terme de caràcter individual.

Fomentar la implicació real del col·lectiu docent en el disseny de la formació i afavorir l'elaboració de plans individuals de formació i desenvolupament professional.

Identificar els fons econòmics relacionats amb formació, innovació i recerca, i aprofitar de manera eficaç el 0,7% corresponent a la formació permanent per al professorat de l'escola pública.

Catalogar la formació permanent del professorat com a formació superior, de nivell de màster universitari, i no com a formació professional. Revertir aquesta formació en recerca i innovació (I+D+i).

Donar entrada al professorat jubilat en la vida dels centres educatius i fomentar la seva participació en la formació inicial i permanent.

Desenvolupar un marc normatiu que fomenti la recerca i la innovació educativa associada a la formació, incorporades també com a tasques reconegudes i pròpies de la funció docent, que també faci emergir la innovació oculta, fruit de la individualitat.

Projecció social

Implicar la tasca docent més enllà de l'aula i assumir la seva responsabilitat social per incidir en situacions de desigualtats socioeconòmiques.

Posar en marxa canals de comunicació per connectar escoles i entorn d'una manera més directa, amb professionals del sector de la comunicació per dissenyar estratègies adequades.

Donar més visibilitat a la tasca del professorat i a les innovacions educatives en els informes publicats pel Departament d'Ensenyament i en els llocs web dels serveis educatius, especialment en les memòries d'activitats formatives. Internacionalitzar aquesta informació.

Posar en marxa un sistema d'indicadors estable que informi periòdicament de l'estat de la situació dels docents a Catalunya (satisfacció, motivació, prestigi, etc.).

Ampliar l'abast de notícies del servei de premsa de les administracions, especialment del Departament d'Ensenyament, per contribuir a donar una projecció més decidida del professorat.

Obrir un fitxer d'experts, amb professorat de totes les àrees, nivells i especialitats, per posar a l'abast dels mitjans de comunicació.

Donar més transparència a les dades relatives al professorat afiliat i associat en sindicats i associacions o moviments de mestres.

Fomentar polítiques d'orientació a l'ensenyament secundari per atreure a la docència estudiants amb bons expedients acadèmics i vocació social contrastada.

Organitzar espais de trobada entre docents, gestors i professionals dels mitjans de comunicació per identificar els mecanismes que permetin incrementar el prestigi social de l'educació i de la docència.

Reforçar els mecanismes d'autoregulació deontològica de la professió docent, que llancin a la societat i als mateixos professionals un missatge de compromís amb la qualitat de l'educació.

BIBLIOGRAFIA

AQU (2015). *Competències dels docents graduats recentment*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

AILLAUD, A. (2014). «Los artesanos de la enseñanza postmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación». *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 1, p. 319-349.

ALÍAS, M. (2015). «L'educació és sexi», a: J. FRANÇA i P. RODRÍGUEZ (2015). *Educacions. 40 veus sobre educació i societat*. Barcelona: Icària - Diari de l'Educació.

BARBER, M. i MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best-performing School Systems come Out on Top*. Londres: McKinsey & Co.

BEHRSTOCK-SHERRATT, E.; BASSETT, K.; OLSON, D. i JACQUES, C. (2014). *From Good to Great. Exemplary Teachers Share Perspectives on Increasing Teacher Effectiveness Across the Career Continuum*. Washington: American Institutes of Research (Center on Great Teachers & Leaders). En línia: <http://www.air.org> (consulta: 22 de juliol de 2015).

BONAL, X. i VERGER, A. (2014). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

CAENA, F. (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy Issues*. Brussel·les: European Commission, Directorate-General for Education and Culture; School policy/Erasmus+; ET2020 Working Group on Schools Policy. En línia: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (consulta: 19 de juny de 2015).

CAREY, K. (2014). *Canal de Twitter*. En línia: <https://twitter.com/kevinca-rey1/status/547046390451666944> (consulta: 11 de setembre de 2015).

COMISSIONS OBRERES (2014). «Procediment de promoció docent per estadis». *Educació*, núm. 58.

CIS (2012). *Barómetro de marzo. Estudio núm. 2935*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

COM (2007). Comunicació de la Comissió al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 d'agost de 2007, «Mejorar la calidad de la formación del profesorado». Brussel·les: Comissió de les Comunitats Europees. COM (2007) 392 final. En línia: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DCo392&from=ES> (consulta: 19 de juny de 2015).

DOLTON, P. i MARCENARO-GUTIÉRREZ, Ó. (2013). *2013 Global Teacher Status Index*. Londres: Varkey Gems Foundation.

EURYDICE (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussel·les: European Commission (Directorate General for Education and Culture). En línia: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094en.pdf (consulta: 22 de juliol de 2015).

EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/2015*. Brussel·les: European Commission (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). En línia: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/188EN.pdf (consulta: 11 d'octubre de 2015).

FMRPC (2011). *Compromís ètic del professorat*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

FRANÇA, J. i RODRÍGUEZ, P. (2015). *Educacions. 40 veus sobre educació i societat*. Barcelona: Icària - Diari de l'Educació.

GARCÍA ALEGRE, E. (2014). *L'èxit educatiu i el cercle pervers de la pobresa infantil. Informe de recerca*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/599.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Departament d'Educació.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). «Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, p. 56.589-56.682. En línia: <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf> (consulta: 27 de maig de 2015).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2013). *Dades d'Ensenyament. Alumnat, professorat, centres i grups. Curs 2012-2013*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (dossier de premsa).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). *Inici de curs 2013-2014*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (dossier de premsa).

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Personal inscrit al Registre General de Personal de la Generalitat de Catalunya. Evolució Mensual*. Barcelo-

na: Departament de Governació i Relacions Institucionals. En línia: <http://analisiocupaciopublica.gencat.cat/default.aspx> (consulta: 11 de setembre de 2015).

GIRONA, J.M. (2015). *Vaig començar a anar a escola als sis anys*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

ICE (2007). *La formació inicial del professorat de secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

IDESCAT (2015). «Educació». *Web de l'estadística oficial de Catalunya*. En línia: <http://www.idescat.cat/cat/societat/soceduc.html> (consulta: 5 de juny de 2015).

KAMENS, D.H. (2015). «A Maturing Global Testing Regime Meets the World Economy: Test Scores and Economic Growth, 1960-2012». *Comparative Education Review*, vol. 59, núm. 3, p. 420-446.

LONGÀS, J. i MARTÍNEZ, M. (coord.) (2012). *El benestar a l'escola i en el professorat. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

MARTÍNEZ, M. i PRATS, E. (2015). «La calidad de la educación y del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 452, p. 90-95.

MARTÍNEZ, M.; PRATS, E. i MARÍN, A. (2015). «La millora de la formació inicial de mestres: el Programa MIF». *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. 9, p. 24-42.

MUSSET, P. (2010). «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects». *OECD Education Working Papers*, núm. 48. OECD Publishing. En línia: <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en> (consulta: 19 de juny de 2015).

NAGLER, M.; PIOPIUNIK, M. i WEST, M.R. (2015). «Weak Markets, Strong Teachers: Recession at Career Start and Teacher Effectiveness». *NBER Working Paper*, núm. 21.393. DOI 10.3386/w21393.

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. París: OCDE.

OCDE (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD.

OTERO-VIDAL, M. (2011). «Tal qual. Vint-i-cinc anys de professora a un institut de l'Hospitalet de Llobregat». *Quaderns d'Estudi*, núm. 25, p. 159-170.

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

PÉREZ-DÍAZ, V. i RODRÍGUEZ, J.C. (dir.) (2013). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación - Fundación Botín.

Pozo, Alberto del. *Nous conceptes a la Llei d'educació, per Alberto del Pozo*. Blog. En línia: <http://albertodelpozo.blogspot.com.es> (consulta: 6 de maig de 2013).

PRATS, E. (2013). *L'educació, una qüestió d'estat*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

PRATS, E. (coord.); TEY, A.; MARÍN BLANCO, A. (2015). *Estudi internacional sobre ensenyament i aprenentatge. TALIS 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: http://www.fbofill.cat/sites/default/files/TALIS%20final_210915.pdf (consulta: 11 de setembre de 2015).

PRATS, J. (dir.) (2007). *Informe per a la millora dels resultats del sistema educatiu a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Educació, Consell Superior d'Avaluació.

ROTHSTEIN, R. (2010). «How to Fix our Schools». *Economic Policy Institut*, 14 d'octubre. En línia: <http://www.epi.org/publication/ib286> (consulta: 31 de juliol de 2015).

SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2014). *Informe sobre els drets de l'infant. Novembre 2014*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

SINTES, E. (2011). *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/565-doc.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

SINTES, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. En línia: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/612.pdf> (consulta: 29 de juny de 2015).

TRAVER, J.A.; SALES, A.; DOMÈNECH, F. i MOLINER, O. (2005). «Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 36/8: <http://www.rieoei.org/investigacion/1008Traver.pdf> (consulta: 21 de setembre de 2015).

AGRAÏMENTS

A més de les dades i les informacions extretes de les referències anteriors, aquest informe s'ha nodrit de converses amb Jaume Aguilar, Carme Albaladejo, Àlex Castillo, Àlex Escuder, Francisco Esteban, Francesc Ferran, Teresa Galito, Mercè Garcès, Albert Grau, Maite Gutiérrez, Francesc Imbernón, Ana Marín, Miquel Martínez, Pepe Menéndez, Pere Nieto, Mercè Otero-Vidal, Montserrat Payés, Anna Prades, Jaume Ríos, Pau Rodríguez, Montse Ros, Eva Salvà, Josep Maria Serra, Amèlia Tey i Eugeni Torres.

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-Celorrio</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
fbfill@fbfill.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.