



Institut
d'Estudis
Catalans

Secció de Filosofia i Ciències Socials

Ara és demà

Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya

Data de la comunicació: 09/03/2017

© Joaquim Arnau Querol

© 2017, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició

Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

www.iec.cat



Aquesta obra és d'ús lliure, però està sotmesa a les condicions de la llicència pública de *Creative Commons*. Es pot reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada. Es pot trobar una còpia completa dels termes d'aquesta llicència a l'adreça: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>.

Ara és demà

Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya

Joaquim Arnau

Membre emèrit de l'Institut d'Estudis Catalans

Introducció

L'any 2016 la consellera d'Ensenyament va encarregar al Consell Escolar de Catalunya (CEC) d'elaborar un informe sobre com el sistema educatiu de Catalunya afronta els reptes emergents, per avançar en qualitat i equitat al servei d'un nou país.

D'acord amb aquest encàrrec, el CEC ha proposat, amb el nom *Ara és demà*, un procés de reflexió, un debat obert que pretén promoure la participació de tota la comunitat educativa, i donar resposta als principals reptes que té el nostre sistema educatiu. I per tal de desenvolupar totes les actuacions necessàries per a complir els objectius d'aquest encàrrec, la Comissió Permanent del CEC va acordar crear tres procediments de treball: obrir un debat inicial a partir d'un document d'elements clau que s'ha fet arribar a experts, crear una subcomissió de treball i organitzar un debat obert al conjunt de la comunitat educativa.

El document clau fet arribar als experts s'ha concretat en cinc ponències: «Els pilars del sistema educatiu», «L'arquitectura del sistema educatiu», «El centre educatiu», «El professorat» i «L'alumnat». Aquestes ponències són només idees de referència que es poden criticar, acceptar o, si cal, ampliar.

La subcomissió que està debatent aquestes ponències està composta per un total de vint membres del CEC, representants de diferents sectors: organitzacions sindicals, professors de nivells educatius no universitaris, personal d'Administració i serveis, moviments de renovació pedagògica, pares i mares d'alumnes, alumnat, administració educativa, consells escolars territorials, Administració local, titulars de centres docents privats, organitzacions patronals, persones de reconegut prestigi, universitats, col·legis professionals i l'Institut d'Estudis Catalans.

S'ha organitzat també, tal com s'ha dit, un debat obert a tota la comunitat educativa per mitjà de la plataforma en línia «Participa Gencat». Les diferents aportacions que, a títol individual o corporatiu, es facin arribar a aquesta plataforma del CEC seran analitzades per la secretaria de la Comissió Permanent. Aquesta les transmetrà a la subcomissió per a valorar-les i, si escau, incorporar-les al debat.

El període de treball i debat que es va iniciar el novembre del 2016 va finalitzar a finals de març del 2017. Durant aquest període s'han organitzat sessions presencials de reflexió amb els cinc ponents, així com tres jornades en què s'abordaran les temàtiques de les diferents ponències des de la perspectiva internacional i de les bones pràctiques que es desenvolupen en els centres educatius de Catalunya. Tot això amb la finalitat d'enriquir el debat.

El mes de juny del 2017 el CEC enllestirà l'informe definitiu que serà tramès a la consellera en compliment de l'encàrrec rebut.

A l'Institut d'Estudis Catalans, representat en el CEC, hem creat una comissió oberta als seus membres i a altres personalitats de fora que jo coordino, en condició de representant de l'IEC al Consell Escolar. Està composta per Guillem López Casanovas, membre de l'IEC; Walter Garcia-Fontes, degà de la Facultat d'Economia de la Universitat Pompeu Fabra; Carme Yus, membre de la Societat Catalana d'Història de la Pedagogia, i Ferran Ruiz, expresident del Consell Escolar de Catalunya.

La Societat Catalana de Pedagogia també participa en els debats mitjançant la plataforma en línia «Participa Gencat».

El dilluns 6 de febrer va acabar la primera fase de debat i anàlisi de les cinc ponències de la subcomissió del CEC. I és sobre aquesta fase que presentaré els continguts i debats inicials que ha generat cadascuna. Les cinc ponències presentades a debat són, com ja he dit: «Els pilars del sistema educatiu», «L'arquitectura del sistema educatiu», «El centre educatiu», «El professorat» i «L'alumnat».

Ponència 1. Els pilars del sistema educatiu

Aquesta ponència ha estat redactada per Lluís Font, president del Consell Escolar de Catalunya i professor a la Universitat Ramon Llull. Conté una breu introducció i proposa quatre pilars o valors que han de sustentar el nostre sistema educatiu (equitat, inclusió, plurilingüisme i família), amb un epíleg (un entorn digital). En la breu introducció descriu els tres «grans moments d'ebullició de l'ecosistema educatiu català». Un primer temps protagonitzat per la Mancomunitat i la Segona República amb el lideratge de personatges importants (Martorell, Prat de la Riba, etc.) i l'Escola Nova Unificada, en què «iniciatives públiques i privades convergiren per a crear nous equipaments i posar al dia noves metodologies didàctiques». Un primer temps que es va veure estroncat per la Guerra Civil; un segon moment iniciat a partir dels anys seixanta en què «un seguit de mestres, professors, escoles i institucions (Rosa Sensat, Òmnium Cultural etc.) dotaren les aules d'una empremta innovadora i de catalanitat», i a partir dels anys vuitanta, amb la immersió lingüística i posteriorment amb l'acolliment de l'allau de nous nens de la darrera dècada del segle xx, l'ecosistema

educatiu col·labora d'una manera molt important a reconstruir el país des de l'escola. I un tercer moment, l'actual, que és continuïtat de l'anterior on els canvis culturals que s'estan produint (Internet, eclosió dels mitjans de comunicació, la globalització, la cultura postmoderna, etc.) han portat a diferents moviments de renovació pedagògica i xarxes de centres innovadors promoguts per l'Administració i altres iniciatives socials que proposen canvis en les maneres d'ensenyar i aprendre. Són canvis que des de la cooperació s'han de difondre, estimular i compartir.

En aquest context l'*equitativa* de ser un pilar del sistema educatiu, entès com la capacitat de fer efectiva la igualtat d'oportunitats de tots els alumnes. Aquest principi implica la detecció precoç de les necessitats educatives, les mesures i els suports per a fer possible aquestes oportunitats. L'abandonament escolar prematur (18%) i el fracàs escolar són punts febles del sistema escolar de Catalunya. A més de promoure nous estils d'ensenyament i aprenentatge, calen polítiques efectives en diversos àmbits. Impulsar noves propostes formatives (algunes ja s'estan realitzant: PTT, PGS i PQP) per a alumnes que no superen l'educació obligatòria i que permetin que es puguin incorporar al sistema o iniciar la vida laboral amb una qualificació acreditada, així com una oferta de cursos més àmplia als centres de formació d'adults. I també l'atenció i suport de l'Administració als centres educatius d'especial complexitat ubicats en entorns socioeconòmics vulnerables, polítiques efectives d'ajuts i beques, garantir, mitjançant els menjadors escolars, l'alimentació suficient i durant tot l'any dels alumnes que la necessiten, promoure prou oferta de places públiques per al primer cycle d'educació infantil, l'atenció a les escoles rurals (que puguin atendre, per exemple, infants d'1 a 3 anys), impulsar els *Plans Educatius d'Entorn* ja establerts per la Generalitat, combinant una dinàmica complementària entre l'educació escolar i extraescolar, promoure la reforma dels horaris imperants a la societat catalana, uns horaris més racionals a imatge dels que hi ha a molts països europeus.

El pilar *inclusió* significa l'acompanyament del procés d'aprenentatge i d'escolarització de l'alumne, que implica fer de l'orientació educativa una eina bàsica per a atendre la diversitat i singularitat dels alumnes. I en consonància amb aquest enfocament, cal emfasitzar el caràcter formatiu de l'avaluació dels alumnes.

En societats obertes i culturalment diverses, el tercer pilar, el *plurilingüisme*, constitueix un sòlid actiu del sistema educatiu. Els objectius generals de cara al futur es formulen amb claredat en el document *L'escola catalana: un marc per al plurilingüisme*, elaborat per la Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. Això implica consolidar el català com a llengua d'ús habitual en els centres i com a llengua vehicular de l'aprenentatge, garantir el domini de les dues llengües oficials, incrementar el coneixement de llengües estrangeres i difondre la presència de les llengües d'origen de l'alumnat com a riquesa personal i col·lectiva. Per a millorar les competències lingüístiques dels alumnes, els centres han d'elaborar un projecte

lingüístic d'acord amb els objectius generals i les característiques de l'entorn. Aquest canvi requereix abandonar models d'ensenyaments lingüístics tradicionals, canviant a metodologies d'ensenyament integrat de llengua i continguts, que ja s'estan implementant amb èxit en diferents centres, i que els professors treballin d'una manera cooperativa (els de llengua i els de continguts). Tot això requereix millorar les competències lingüístiques dels professors en llengües estrangeres i desenvolupar programes de formació que considerin que dominar les diverses matèries del currículum requereix poder comprendre i expressar lingüísticament aquests continguts.

La *família* és el quart pilar del sistema educatiu. Educar és una responsabilitat compartida entre la família, l'escola i altres agents socials. Aquesta responsabilitat implica participació, col·laboració i clima de confiança. La participació institucional de les famílies està garantida per mitjà del Consell Escolar.

Les iniciatives respecte a aquesta temàtica proposen que s'han d'ampliar les formes de participació de les famílies en el centre, animar les associacions de pares i mares perquè aprofitin els seus coneixements i expertesa per tal d'impulsar iniciatives de col·laboració. El document elaborat pel Departament d'Ensenyament, *Escola i família*, implica, entre altres coses, que els centres educatius han de dissenyar «un pla d'acollida de les famílies amb una estructura organitzativa i un procés gradual de col·laboració en el temps que no quedi restringit a aquesta acollida inicial». Dintre d'aquest procés, «la carta de compromís educatiu» és un document clau que permet a les famílies formalitzar la seva corresponsabilitat i implicació en el centre educatiu.

Ponència 2. L'arquitectura del sistema educatiu

Aquesta ponència ha estat desenvolupada per Joan Mateo, president del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu i catedràtic de mètodes d'investigació i diagnòstic en educació de la Universitat de Barcelona.

L'arquitectura del sistema educatiu és l'organització de l'educació en cicles o etapes, des de l'inici fins a la fi de l'escolaritat. A judici del ponent, tot i que l'estructura del sistema no soluciona tots els problemes de l'educació, no és un element neutre i té un impacte important en les polítiques educatives.

Després de revisar els models d'educació obligatòria de diversos països, presenta a debat la proposta següent:

- Educació infantil: 0 a 4 anys (actualment de 0 a 6 anys) dividida en dos cicles.
 - Cicle 1: de 0 a 1 any.
 - Cicle 2: de 2 a 4 anys.

- Educació primària (dels 5 als 10 anys) dividida en tres cicles de dos anys cada un.
- Educació secundària (dels 11 als 18 anys) dividida en dos cicles:
 - Educació secundària de primer grau (dels 11 als 14) dividida en quatre cursos.
 - Educació secundària de segon grau (dels 15 als 17) en tres cursos amb quatre especialitzacions: formació professional, ensenyaments artístics, ensenyaments esportius i batxillerat.
- Educació superior (dels 18 en endavant), quatre cursos amb les quatre especialitzacions anteriors.
- Formació professional (2 cursos) i formació professional superior (2 cursos).
- Ensenyaments artístics superiors, ensenyaments esportius superiors, ensenyaments universitaris (4 anys).

Els principals canvis i arguments en què es basa la seva proposta són:

- Iniciar el primer cicle d'educació infantil als 2 anys i no als 3, com fins ara, amb la qual cosa es formalitza l'ensenyament regular d'aquesta edat dins de l'escola, iniciant els processos d'aprenentatge i estimulació personal d'una manera sistemàtica i precoç. La intenció és establir la cobertura universal a partir d'aquesta edat que ja tenia el cicle de 0 a 3 anys i garantir la formació universal per a les famílies més desfavorides.
- Fixa l'educació obligatòria dels 5 als 18 anys i no com fins ara, que era dels 6 als 16 anys. Considera que els 16 anys és un moment molt vulnerable perquè bastants joves abandonen l'escola. Aquesta decisió pot reduir aquest abandonament sempre que es creïn les condicions metodològiques i materials (beques i ajuts), i que es doni la possibilitat de combinar estudis i treball.
- Avança un any l'inici de l'educació secundària i per als alumnes que no superin el primer grau de secundària, proposa un mòdul de tres anys de formació professional.
- Recomana un procés «orientador» important a l'últim curs de l'educació secundària de primer grau i al primer del segon grau, moment en el qual ja s'inicien les especialitzacions.
- Proposa la introducció de passarel·les entre tots els nivells d'educació a partir de la secundària de segon grau i donar a conèixer més bé les possibilitats que ofereix.
- El títol d'estudis superiors de formació professional hauria de ser equivalent als de l'àmbit universitari i hauria de donar accés als estudis de postgrau.

La formació professional és l'àmbit més transcendental en vista a la renovació en profunditat del sistema educatiu no universitari.

El període que va de 0 a 2 anys es desenvoluparia a les llars d'infants.

El període dels 2 als 15 mantindria els alumnes en un mateix centre (institut escola), un canvi important en relació amb l'estructura actual, en què els alumnes abandonen als 12 anys el seu centre per a ingressar en un altre on probablement es troben una organització més complexa (matèries, professors, horaris) i, de vegades, un professorat no del tot adaptat a les necessitats d'aquesta edat. Mantenir tots els alumnes en el mateix centre durant tot aquest període facilitaria el procés continuat d'orientació i tutoria en una etapa (inici de l'adolescència) que proposa nous reptes als educadors.

El període dels 15 als 18 anys es desenvoluparia en un institut de batxillerat i formació professional. Aquests centres haurien d'oferir opcions mixtes de formació professional i batxillerat.

Pel que fa a aquesta ponència, la subcomissió del CEC i la comissió de l'IEC coincideixen a considerar que fa falta una anàlisi més acurada del que funciona i no funciona en el nostre sistema educatiu.

Totes dues comissions consideren que s'ha de mantenir l'actual sistema d'educació infantil de 0 a 6 anys com una etapa d'alt valor educatiu. Seria un error promoure l'entrada als dos anys als centres de primària perquè això ocasionaria disfuncions en les llars d'infants que es buidarien i es perdria, en gran mesura, el sentit educatiu del cicle.

Una cosa és la universalització i gratuïtat de l'escolarització als 2 anys i l'altra l'entrada dels alumnes d'aquesta edat a l'escola primària.

És preocupant la proposta d'una titulació de graduat als 14 anys i no com fins ara als 16. Començar l'ensenyament secundari als 12 anys sembla prematur. L'etapa dels 6 als 14 anys hauria de ser una etapa per a una formació bàsica i més comprensiva, potenciant ensenyaments amb una certa flexibilitat i amb opcions diverses per als alumnes.

Es valora positivament l'escolarització en instituts escola. Això només és possible en els centres concertats, però s'ha de tendir a crear aquest tipus de centres en la mesura que això sigui possible (quan canvien les condicions demogràfiques).

Una majoria de membres de la subcomissió CEC valoren positivament ampliar l'obligatorietat de l'ensenyament als 18 anys, tot i que això no resoldrà el problema del fracàs si no canvien les propostes metodològiques. Membres de la comissió de l'IEC considerem, en canvi, que una cosa és la gratuïtat i l'oferta que es faci en aquest període i l'altra l'obligatorietat. Per circumstàncies personals o d'oportunitat, un

alumne pot deixar als 16 anys l'escola per tal de posar-se a treballar si té oportunitats de fer-ho i continuar formant-se fora de l'àmbit formal de l'escola. Les possibilitats de formació fora d'aquest àmbit ja hi són i encara augmentaran més en el futur.

Persones de la subcomissió del CEC proposen que l'etapa dels 15 als 18 anys no proposi un currículum totalment compartimentat en especialitzacions. Podria incloure aspectes de formació comuna per a tots i propostes de diversos itineraris o perfils d'estudis que donarien una certa opció als alumnes. Els defensors d'aquesta idea no especifiquen com es podria concretar això.

Ponència 3. El centre educatiu

És una ponència redactada per Francesc Padró, catedràtic de la Universitat Pompeu Fabra i expert en educació de la UNESCO.

La recerca sobre l'eficàcia dels centres, valorada per uns bons resultats d'aprenentatge dels alumnes, mostra quines són les característiques que els defineixen:

- Centres conformats per un equip que comparteix objectius i el compromís d'assolir-los.
- Centres que utilitzen la recerca i l'avaluació, en un context de transparència de les pràctiques docents per a conèixer bé què cal millorar i fer un seguiment de l'impacte de les actuacions sobre l'aprenentatge dels alumnes.
- Centres que prioritzen la formació dels seus docents en allò que sigui necessari en cada moment. La formació té predominantment lloc al centre, ja que té com a objectiu incidir en la millora dels aprenentatges.
- Centres que tenen un cert marge d'autonomia en la definició del currículum, en la selecció del professorat i en la definició dels recursos que necessiten.

En aquests centres hi ha una mena de «lideratge pedagògic», capaç de dotar-se de l'organització i dels recursos adequats per a assolir aquests objectius i aquest compromís.

El concepte de *lideratge pedagògic* no és intercanviable amb el de *director escolar* o *persona que acumula tot el poder de decisió*. El lideratge implica una responsabilitat distribuïda entre els membres d'un equip capaç de gestionar, desenvolupar i motivar equips humans i decidir les condicions materials i organitzatives adequades per a fer-ho.

Tot i que el lideratge implica responsabilitat distribuïda, cal decidir i seleccionar quina és la persona que té la màxima responsabilitat i quina és més adequada per a donar sortida a les necessitats de cada centre escolar. Algunes persones de la subcomissió no

creuen en aquesta figura, però la nostra opinió sí que la considera important. En alguns països, i en el cas de l'ensenyament públic, la selecció de la persona candidata es fa en l'àmbit local i en altres casos es fa a proposta de l'Administració.

Tothom, però, comparteix la idea que el concepte de *direcció* ha canviat. La selecció dels membres no s'ha de fer en funció de l'escalafó. Les qualitats de la direcció no les pot determinar l'antiguitat.

La veritat és que el concepte de *direcció* ha entrat en crisi i que falten candidats tant a Catalunya com a altres països. El principal repte és atreure cap a aquest exercici professional els millors candidats, dotar-los de la formació adequada i atorgar-los els estímuls adequats perquè sigui una professió desitjada.

Creiem que el Departament d'Ensenyament ha iniciat un procés de selecció de directors que comparteix algunes de les idees sobre el lideratge pedagògic aquí proposades. Segons fonts d'aquest departament, quan un centre necessita un director s'obre un procés de selecció al qual es poden presentar els professors funcionaris. En aquest procés compten els mèrits d'escalafó (un 40%), però també el currículum (experiències innovadores) i la capacitat d'articular i defensar un projecte adequat a les circumstàncies particulars del centre (60 %). Una comissió composta per membres de l'Administració (inspectors), directors i membres del mateix centre (Consell Escolar i representants del professorat) puntuen individualment les qualitats de cada candidat, puntuació que, si és satisfactòria, decideix el resultat final. D'acord amb aquests criteris s'ha seleccionat un 80% dels directors actuals dels centres públics. Caldrà avaluar la qualitat d'aquest procés en el sentit de considerar si les persones seleccionades estan treballant d'acord amb les finalitats per a les quals han estat elegides. Caldrà considerar també si els estímuls a la seva tasca (promoció, salaris) són els adequats. Alguns membres de la subcomissió indiquen que els procediments són poc democràtics, tot i que no n'expliquen el perquè.

El text del ponent fa referència a «l'autonomia dels centres», una característica que contribueix, com s'ha dit, a augmentar-ne l'eficàcia. L'autonomia significa en alguns països la possibilitat de definir un currículum adequat a les característiques del centre i del seu context, la selecció del professorat i la definició i consecució dels recursos necessaris.

La nostra subcomissió veu que en el nostre context hi ha limitacions pel que fa a l'autonomia dels centres. L'Administració ha burocratitzat en excés la comunicació amb els centres i, en aquest sentit, ha d'alleugerar i simplificar aquesta comunicació de manera que no sigui una càrrega excessiva per a la direcció. La selecció del professorat té també una limitació, atès el caràcter funcional d'aquest col·lectiu. En aquest sentit, proposem procediments per a la incorporació de nous professors a un centre determinat. Aquest hauria de proposar a l'Administració un perfil més o menys ampli

de les característiques d'aquest professor, d'acord amb les necessitats del projecte del centre, que pogués ser considerat a l'hora de decidir la persona que s'had'incorporar. Un altra proposta per a incorporar professors seria promoure la mobilitat entre els professors de manera que, amb les garanties adequades, s'incorporessin als centres els preparats i motivats per a participar en un projecte educatiu determinat.

Respecte a l'autonomia dels centres en relació amb els recursos que necessiten, la nostra subcomissió proposa que es podrien assajar algunes iniciatives que han tingut un cert èxit en els centres de salut pública. Un centre, d'acord amb el seu projecte, podria determinar unes necessitats econòmiques i organitzatives. Un organisme fedatari en faria una avaluació i determinaria quins són els recursos més adequats amb un seguiment i avaluació posteriors. Això establiria un marc de diferenciació entre els centres i promouria una sana competència.

En el si de la comissió del CEC s'ha plantejat el dret de les famílies a l'elecció de centre però no s'ha concretat com materialitzar-lo. La nostra comissió creu també que les noves incorporacions de professorat podrien ser fetes mitjançant un contracte laboral i no funcional.

Ponència 4. El professorat

Ponència desenvolupada per Miquel Martínez, catedràtic de teoria de l'educació a la Universitat de Barcelona.

Comença considerant que el professorat és la clau de l'èxit educatiu més enllà de com sigui l'estructura del sistema educatiu i de les condicions que ha de reunir un bon centre.

Per a treballar en la direcció d'aconseguir els millors professors, la ponència considera tres aspectes o dimensions bàsiques: la formació inicial i contínua, l'accés i desenvolupament de la carrera docent i l'avaluació.

—*Formació inicial i contínua:*

Proposa una formació per a tots els docents no universitaris estructurada en un grau (300 crèdits, 3 anys) i un màster (2 anys).

Proposa tres tipus de graus: grau d'educació amb orientació inicial a la docència, grau disciplinari amb itinerari de docència i grau disciplinari.

- 1) Grau d'educació amb orientació inicial a la docència: dirigit a alumnes que des de bon principi estan orientats a la docència i que seran futurs professors d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i de formació de persones

adultes. Exclou aquí els que es dedicaran al batxillerat i la formació professional. Tots ells compartiran una formació comuna i una formació especialitzada amb complements disciplinaris relacionats amb els continguts del currículum de l'etapa.

- 2) Grau disciplinari amb itinerari de docència: dirigit a docents de totes les etapes educatives no universitàries i que també estan orientats inicialment a la docència. Se suposa que són alumnes que cursen una disciplina universitària i que després rebran un complement de formació psicopedagògica. Es podran dedicar, a més a més, al batxillerat i la formació professional de grau mitjà, cosa que no podran fer els del grau anterior.
- 3) Grau disciplinari: dirigit a alumnes que han cursat una llicenciatura o grau i que tot i no estar inicialment orientats a la docència, tenen interès a incorporar-s'hi. Rebran un complement de formació psicopedagògica, més formació en contingut del currículum de l'etapa a la qual es vulguin dedicar. Com els de la categoria anterior, es podran dedicar, a més a més, al batxillerat i la formació professional de grau mitjà.

No es veu del tot clara la diferència entre els dos graus anteriors.

Tots els alumnes que finalitzin el grau hauran de fer un màster que serà diferent en funció de les etapes a què es vulguin dedicar. Seguiran cinc màsters: educació infantil i primària, educació secundària obligatòria, batxillerat, formació professional de grau mitjà i educació de persones adultes. Se suposa que el màster de batxillerat i formació professional només el faran els alumnes que hagin cursat un dels dos graus disciplinaris.

Durant el primer any del màster tindran una primera experiència de pràcticum. Durant el segon any passaran dues terceres parts en un centre de pràcticum i una tercera part del temps compartit entre la universitat i el centre.

El ponent considera que l'accés al màster siguisegons el nombre de places de pràcticum disponibles, el que pot implicar una selecció dels candidats d'acord amb les qualificacions i el currículum seguit.

Les característiques bàsiques d'aquest disseny fan pensar que, més enllà de la formació comuna que rebran els professors i del coneixement disciplinari i curricular que tenen, hi haurà una formació especialitzada dirigida a l'etapa educativa en la qual es proposin ensenyar. Aquesta perspectiva implica una formació més profunda i de més durada que l'actual i deixa entreveure també un cert grau de selecció.

La qualitat d'un professor vindrà molt determinada per la qualitat de la formació rebuda en el grau i en el màster, formació que, en el cas del màster, es compartirà entre els centres i les universitats.

Totes les consideracions anteriors porten a pensar en un cos únic de professors.

En opinió de la comissió, la formació d'un professor, tant per a l'escola d'ara com per a la d'un futur immediat, obliga a una reflexió sobre si la formació que es dona actualment a les escoles de formació del professorat està en consonància amb aquests reptes (plurilingüisme, enfocament digital, innovació, integració, etc.). Una avaluació seriosa d'aquests centres hauria de fer notar les potencialitats i els dèficits i, si és el cas, impulsar polítiques efectives de millora. Una part d'aquesta responsabilitat recau en l'Administració educativa. Hi ha països, com el Canadà, on comissions d'experts revisen periòdicament la qualitat de l'ensenyament que es dona en funció dels reptes que té l'escola, i després presenten les propostes pertinents.

Una altra dimensió important és la qualitat del pràcticum. No tots els centres, com opinen alguns membres del CEC, poden incorporar-lo. Són centres on els futurs professors han de poder observar i exercitar-se en bones pràctiques. Això requereix tutors de qualitat, tant del centre com de les universitats. Els dels centres han de disposar de temps i han de tenir les qualitats docents derivades d'una bona pràctica i de la reflexió sobre la pràctica. S'ha de garantir una bona comunicació entre aquests i els tutors dels departaments universitaris. També aquests haurien d'assessorar i ser coneixedors de les bones pràctiques que el centre proposa. Nosaltres considerem que per a observar unes bones pràctiques tampoc no cal que els alumnes les observin sempre en els centres. Hi ha recursos digitals suficients per a oferir-los exemples de bones pràctiques en línia.

La formació durant l'exercici de la docència (formació permanent) és un altre aspecte que considera el document. És una formació que fonamentalment s'ha de fer lligada al mateix centre. Cada centre ha de definir les seves necessitats de formació, planificar-la i posar-la en pràctica amb assessorament d'experts en la temàtica concreta i amb els ajuts de l'Administració (temps per a formar-se i recursos). És una formació, no de professors aïllats, sinó de tot l'equip pedagògic al servei d'un projecte de millora. Aquesta formació es pot fer en xarxa amb altres centres i aprofitant les bones pràctiques que ja s'estan posant en marxa. La nostra comissió considera que aquesta formació s'ha d'avaluar a partir de les millores o resultats observats en els alumnes. L'Administració ha proporcionat, sens dubte, recursos per a la formació de professors, però aquesta ha estat una decisió voluntària de docents aïllats que després s'han sentit sols a l'hora d'aplicar-la.

Això no és obstacle perquè l'Administració i altres institucions, com fan altres països, desenvolupin programes de formació en línia dirigits a temàtiques que poden

ser interessants per a grups amplis de professors. En aquest aspecte la nostra comissió considera que fora útil posar en marxa el planificat «gabinet de prospectiva», que treballaria en la definició de necessitats de formació per a tota la comunitat educativa.

—*Accés i desenvolupament de la carrera docent:*

Segons aquesta proposta, l'acreditació com a docent implicaria haver obtingut el màster de docència, més un període de dos anys dedicats a completar la formació i a avaluar les capacitats del futur docent en un centre. La superació d'aquest període que en podríem dir «habilitació», facultaria per a l'exercici professional en qualsevol centre públic o privat.

Durant aquest període, el futur ensenyant estaria acompanyat d'un docent amb funcions de mentoria. Aquest mentor realitzaria tasques d'assessorament i d'avaluació. Per a l'avaluació hauria de recollir també les opinions de la direcció dels centres, els resultats de l'aprenentatge dels alumnes i l'opinió d'altres agents com les famílies. Aquest mentor hauria de ser una persona especialment preparada i amb temps per a desenvolupar aquestes tasques. La nostra comissió considera que aquesta avaluació s'ha d'establir amb criteris clars i transparents, i que es troba a faltar aquí el paper que hi tindrà l'Administració.

Després d'un procés com aquest, els futurs professors quedarien acreditats. Queda però decidir com els acreditats accedirien als centres públics.

Aquestés, sens dubte, un sistema que ofereix més garanties que les que tenim actualment i que deixa, per tant, aparcar les anomenades *oposicions*.

Aquest document també proposa criteris per a la promoció dels docents: *docent sènior*, després d'un període mínim de cinc anys d'avaluació favorable, *icaterdràtic d'educació*, després de dos períodes de cinc anys com a mínim, tots dos amb una avaluació favorable.

Ponència 5. L'alumnat

Aquest document ha estat redactat per Neus Sanmartí, catedràtica emèrita de didàctica de les ciències a la Universitat Autònoma de Barcelona.

El document reflexiona sobre el que sabem de com els alumnes aprenen i de com es pot aplicar això a la millora de l'ensenyament en el marc escolar. Sabem el que no funciona en aquest procés. Les metodologies tradicionals s'han mostrat molt poc útils per a la majoria d'alumnes. Són metodologies molt centrades en l'explicació dels professors, en els llibres de text i en la memorització d'informacions. És cert que alguns

alumnes poden aprendre amb qualsevol metodologia i amb qualsevol mestre, però això no funciona per a una majoria d'alumnes.

D'altra banda, aquesta metodologia s'aplica en espais i horaris dels centres que mostren una especial rigidesa.

Ensenyar implica proposar objectius assolibles, comprovar el que un alumne ha après per ajudar-lo a avançar en el coneixement, posar en pràctica aquest nou pas per a fixar-lo, promoure la interacció entre iguals i comprovar que han assolit els nous coneixements i que són capaços d'utilitzar-los.

La motivació en l'aprenentatge és un element fonamental per a aprendre. Les lliçons han de proposar algun repte intel·lectual o manipulador, demostrar, interpretar, avaluar, resoldre un problema, etc. La motivació està alhora en els reptes que proposi l'aprenentatge d'un contingut i en la manera de treballar-lo.

En el treball sobre el descobriment d'Amèrica (Arnau, Teberosky i Coromina, 2016), el professor pot començar formulant preguntes per a conèixer les idees dels alumnes i generar expectatives (què vol dir *descobrir*, quina diferència hi ha respecte d'*inventar*, quan i qui va descobrir Amèrica, com sabem que es va descobrir i què va passar). Pot proposar després la lectura de textos i de recursos digitals que facilitin als alumnes una primera resposta a aquestes preguntes, procés que implica llegir i escriure. A continuació, i com a projecte, pot proposar la creació d'un producte digital (un llibre, un diagrama). La confecció d'aquest llibre implica l'organització de petits grups de treball per a aprofundir en cada un dels continguts explicatius importants —la biografia i les idees de Cristòfor Colom, el canvi en els sistemes d'orientació, la nova estructura dels vaixells, els coneixements que es tenien, les conseqüències del descobriment, les fonts documentals amb accés als possibles arxius digitals, etc. Pot proposar visites (reals o virtuals) a espais adequats (drassanes, etc.).

El producte final obliga a millorar les estratègies de lectura i les habilitats d'escriptura amb la progressiva adquisició d'habilitats d'alfabetització digital.

Aquesta metodologia implica flexibilitat en el temps i en els espais de treball. Els alumnes necessiten temps per a explorar el territori de les idees i les tasques que se'ls proposen. En aquest temps el professor ha d'aprofitar moments per a assessorar els diversos grups. Com es comprendrà, aquest enfocament supera la metodologia tradicional i posa els alumnes en situació d'aprendre un conjunt de competències integrades.

En aquest context, la diversitat és una font de riquesa a les aules i quasi tots els alumnes, si no tenen dèficits molt greus, poden desenvolupar les competències d'acord amb les seves capacitats.

Amb aquestes propostes no cal considerar procediments inadequats, com ara tendir a dividir els alumnes en grups homogenis.

Reflexions finals

Les ponències han presentat, sens dubte, debats interessants entorn d'aspectes tals com l'estructura dels sistema educatiu, les condicions en què poden ser més eficaços els centres educatius, la instauració d'una cultura necessària d'avaluació interna i externa, propostes de formació més consistents amb la qualitat que han d'assolir els futurs professors, intents de selecció dels més adequats i abandonament de formes tradicionals i obsoletes (com les actuals oposicions), i per primera vegada han plantejat propostes de promoció. És evident que tot això requerirà més recursos (per als ensenyaments de màster, per als pràcticums, per a l'avaluació, etc.).

El debat generat més enllà de les ponències té el valor d'activar la comunitat educativa—ja veurem de quina manera i com—, i d'intercanviar experiències innovadores entre els professionals i centres —experiències que estan en línia i a l'abast de tota la comunitat educativa.

Això, però, no és suficient. Es necessiten experts, persones o equips que presentin propostes més aprofundides sobre els temes i punts tractats (no solament docents, sinó també experts socials, empresarials, institucions), persones que concretin els canvis possibles i els recursos necessaris. Algunes d'aquestes temàtiques podrien fer referència a:

- Les reformes que s'han de fer perquè la formació inicial dels professors s'adeqüi a les noves maneres de conceptualitzar l'ensenyament-aprenentatge.
- Les millores que es poden fer en la didàctica d'aquelles matèries que, en l'àmbit nacional, costen més als alumnes (matemàtiques, etc.).
- El model de formació professional que es necessita; com han de col·laborar les empreses en aquesta formació (dual) i quines condicions s'han de crear perquè aquesta proposta sigui atractiva per a les empreses; quins itineraris de formació són els més adequats per a una bona incorporació al món laboral.
- Les millores que cal fer en l'orientació acadèmica i professional dels alumnes en els centres de secundària.
- Els recursos que necessiten les escoles que tenen o concentren més problemes educatius.
- El paper que han de tenir els municipis en aquestes polítiques.

- Què volen les famílies de l'escola i com s'ha d'establir la col·laboració i el compromís mutu (famílies immigrants, per exemple).

Sobre aquests aspectes la nostra societat no està desinformada, ja hi ha experiències i reflexions interessants (Fundació Bofill, 2017).

Hi ha, però, propostes com les noves formes d'accés a la docència que només es podran aplicar a mitjà o llarg termini. Catalunya té actualment 45.000 professors interins en el sistema.

Enmig de totes aquestes propostes, ja hi ha importants iniciatives en marxa. Estan creixent les experiències innovadores i centres que incorporen molt bones pràctiques. No cal que cada escola inventi per si mateixa els procediments de millora. Cal estimular i impulsar aquestes iniciatives, i que la Generalitat i altres institucions les coordinin i les disseminin en la direcció adequada. Cal alliberar, com diu Ruiz Tarragó (2016), tot aquest potencial, i això sense descartar altres formes possibles de formació en línia.

I d'acord amb la nova era digital, cal que els actuals centres de recursos elaborin o seleccionin documentació adequada per a treballar les diferents matèries.

En algun dels documents que s'han debatut i en d'altres que circulen pels mitjans de comunicació es fa referència a expressions com «entrem en una nova era digital, social i professional i per això la tasca de l'educació està plena d'incerteses... Hem de preparar els alumnes per a feines que no coneixem, professions que encara no existeixen i modes de vida diferents». Des d'aquesta perspectiva sembla que només compten les competències, la capacitat que té l'alumnat per a aprendre i per a seleccionar la informació emmagatzemada digitalment. Sembla, com diu Castiñeira (2016), que només compta el viatge (l'alumne) i no la maleta que porta. Aquesta maleta és la cultura, aquesta maleta són els continguts (les arts, les lletres, les ciències, les formes de vida que ha de transmetre l'escola). Si això es fa abandonant les metodologies tradicionals, els alumnes seran coneixedors d'aquesta cultura i estaran preparats per a interpretar allò que encara no es coneix, perquè alguna relació haurà de tenir amb aquests continguts. No hi ha unes competències fora del coneixement i aplicació dels temes de la cultura. I, naturalment, aquests continguts es poden connectar sempre amb les preocupacions actuals. La novetat és que, a més de ser presentats en forma impresa, seran presentats també per via digital. Però sempre implicaran la capacitat de comprendre i crear textos més o menys complexos, i això no ho ensenya el domini de la tecnologia (Ortega i altres, 2013).

Referències bibliogràfiques:

ARNAU, J.;TEBEROSKY, A.; COROMINA, J. (2016).*Aprender contenidos de historia con textos multimodales*. [No publicat.]

CASTIÑEIRA, A.*Ara.Educació i Cultura*(18 desembre 2016).

FONT, Ll. (2017).«Els pilars del sistema educatiu». *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*.Consell Escolar de Catalunya.

FUNDACIÓ BOFILL (2017).*Què hem après. 60 preguntes i respostes sobre l'educació d'avui i els reptes de demà*. Barcelona. [També disponible en línia: <www.fbofill.cat/sites/default/files/Quehemapres_1_150616.pdf>.]

MARTÍNEZ, M. (2017). «El professorat». *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*.Consell Escolar de Catalunya.

MATEO, J.(2017).«L'arquitectura del sistema educatiu». *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*.Consell Escolar de Catalunya.

ORTEGA, A.;ARNAU, J.;COROMINA, J.; TEBEROSKY, A. (2013).«La digitalización de textos y productos académicos en educación primaria». A:RODRÍGUEZILLERA,J. L. (comp.)*Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (p. 103-123). Barcelona: Universitat de Barcelona. <www.ub.edu/seasd>.

PADRÓ, F. (2017). «El centre educatiu». *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*.Consell Escolar de Catalunya.

RUIZTARRAGÓ, F. (2016)«Las cuatro transformaciones y sus fundamentos pedagógicos e institucionales». *Educadores*,núm. 258 (abril-juny).

SANMARTÍ, N. (2017). «L'alumnat». *Ara és demà. Debat sobre el futur de l'educació a Catalunya*.Consell Escolar de Catalunya.