



DEBATS D'EDUCACIÓ

Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català

Miquel Martínez

DEBATS D'EDUCACIÓ | 10

Una iniciativa de

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

 **UOC**
Universitat Oberta
de Catalunya
www.uoc.edu

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Novembre 2008

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 54522-2008
ISBN: 978-84-85557-74-5

Índex

Presentació	5
1. Introducció	8
2. Sobre el sistema educatiu i l'escola	12
Enfortir l'escola i millorar l'equitat	12
El Sistema Educatiu Català	14
El Consell d'Educació del Territori	16
El Consorci d'Educació del Territori	19
Les possibilitats que propicia el marc legal	21
3. Sobre el professorat i els centres	23
El desenvolupament professional del professorat	24
La cultura docent	27
La funció directiva	30
Llista de participants al seminari sobre <i>El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat</i>	32
Nota sobre l'autor	34

Presentació

Les propostes i consideracions que es presenten en aquesta ponència són fruit de les reflexions i debats sorgits en el marc del Seminari sobre *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*, coordinat per Miquel Martínez, Iñaki Echebarria, Ramon Farré i Ramon Plandiura, i dut a terme l'any 2007 amb la participació d'un grup nombrós i plural de representants de la comunitat educativa del país. El recull de tots els debats i de les ponències està publicat amb el mateix títol a la col·lecció Polítiques (núm. 62) de la Fundació Jaume Bofill i l'Editorial Mediterrània.

Les sessions de treball d'aquest seminari es van abordar des del convenciment que és possible millorar la qualitat de l'educació si canvien les condicions que envolten la funció docent. Conseqüentment, cal analitzar, i si convé canviar, els factors que coadjuven a la qualitat de la funció docent, la millora de la qual pot contribuir amb força a la satisfacció dels qui l'exerceixen. Des del reconeixement de la contribució del professorat a l'educació a Catalunya, calen avui noves maneres de treballar i d'organitzar la feina per poder desenvolupar la professió de manera més gratificant i poder comptar amb l'exercici de més responsabilitat docent, de manera que es visqui i percebi amb més satisfacció professional la feina de mestre o professor.

La qualitat de l'educació no depèn solament del que fa el professorat com a regulador d'un conjunt de processos d'aprenentatge i ensenyament. Convé reconèixer que les condicions estructurals i funcionals que conformen els contextos d'aprenentatge i convivència, que són els centres i la mateixa gestió de la funció docent, juguen un paper fonamental en l'assoliment dels nivells de qualitat que tots volem per l'educació a Catalunya. La qualitat en l'educació s'assoleix amb més qualitat en els processos d'aprenentatge i ensenyament, però també amb més quali-

tat en la gestió de la funció docent i en les condicions dels centres i del sistema.

Estem davant d'una cultura docent i una gestió de la funció docent que no suma i que, en canvi, tendeix a desactivar els millors professionals. És una cultura docent i laboral que respecta en la seva rutina aquells que limiten la seva funció a allò establert, i que no reconeix ni encoratja suficientment aquells que entenen la seva professió compromesa èticament i amb responsabilitat.

Els canvis referits i que cal induir no són canvis relatius al disseny curricular, a la selecció de continguts d'aprenentatge o a l'equipament tecnològic, que per altra banda són tots ells indispensables. Són canvis que afecten la manera d'entendre la professió. Cal que tots els membres de la comunitat educativa assumeixin les seves responsabilitats, i que el conjunt de la ciutadania s'impliqui i es comprometi socialment amb el territori, per tal d'oferir un servei públic d'educació de més qualitat i generador de més equitat.

L'objectiu del treball que aquí es presenta és reflexionar sobre alguns dels àmbits i qüestions cabdals que caracteritzen i descriuen l'actual servei educatiu al nostre país, oferint una visió crítica i un conjunt de propostes que engloben un replantejament del sistema educatiu català.

Conjuntament amb els altres membres del grup coordinador, Iñaki Echebarria (catedràtic d'ensenyament secundari i director adjunt de l'ICE de la UB), Ramon Farré (catedràtic d'ensenyament secundari) i Ramon Plandiura (advocat i professor a la UPF), i gràcies a la bona feina de Mercè Chacón, Isabel Ribas i l'equip de la Fundació Jaume Bofill, vam iniciar el seminari convocant un conjunt de membres destacats de la comunitat educativa i d'experts de reconegut prestigi, de dins i fora de l'educació, per abordar aquelles qüestions que ens semblen cabdals en l'anàlisi que ens proposàvem. Ho vam orientar al voltant dels quatre àmbits següents: el centre docent, la funció pública docent, la cultura docent i el professorat i la professió docent.

La qualitat de la participació d'una trentena de membres en les vuit sessions del Seminari va garantir el bon resultat de la tasca feta, i ha suposat una satisfacció professional per als que hem coordinat tot aquest procés. D'aquesta participació se'n va desprendre un debat intens, en

profunditat i sense limitacions, al voltant de l'educació al nostre país. Tots els participants van fer també un exercici molt important en mirar d'apropar perspectives, canviar enfocaments i formular propostes susceptibles de ser compartides. Si bé cada membre compta amb un bagatge particular originat a la pràctica docent, a la gestió o a la política, dins o fora de l'àmbit de l'educació, les aportacions i els esforços s'han orientat, en tot moment, a contribuir a l'optimització de l'educació a Catalunya.

1. Introducció

Per tal que el sistema educatiu d'un país sigui eficaç, eficient i equitatiu, cal que s'acompleixin una sèrie de condicions. Certament, el sistema educatiu a Catalunya ha avançat però, tot i així, la situació educativa no és prou satisfactòria. És per això que cal assenyalar algunes d'aquestes condicions per tal de prioritzar aquelles accions que permetin avançar amb prou criteri cap a la construcció d'una política educativa adient a Catalunya.

Entre aquestes condicions hi figuren algunes que afecten a la formació inicial i permanent del professorat i que sens dubte són cabdals. Una adequada formació del professorat és essencial per assolir la qualitat, però no és suficient. Altres condicions fan referència directament a la forma com el professorat aborda la seva pràctica; altres al grau de confiança que la societat té en la feina del professorat i en la de l'escola. A més, existeixen condicions que incideixen en la funció docent del professorat, en la seva gestió pròpiament dita i per extensió, en les condicions estructurals i funcionals del sistema. En aquest sentit i a tall d'il·lustrar, segons els resultats de l'estudi sobre el professorat a Catalunya¹ s'observa que el 65,9% del professorat prefereix que es millorin les condicions de la docència abans que les laborals.

Bona part del professorat mostra una important implicació amb la seva tasca, procurant adaptar-se als canvis que la societat planteja en relació al desenvolupament de les seves funcions, tant a l'aula i al centre, com amb als seus estudiants i les respectives famílies. No obstant,

1. PEDRÓ, F. (dir.) (2008). *El professorat de Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Polítiques, 60. Les dades sobre el professorat a Catalunya que segueixen en aquest text corresponen a aquest estudi.

aquesta implicació no està exempta de dificultats i el docent no sempre pot desenvolupar-la satisfactòriament.

Així, es poden identificar diferents factors que serveixen per afirmar que la feina del professorat, avui, es troba davant d'un canvi o conjunt de canvis que no solament exigeixen l'actualització de continguts i optimització d'habilitats, sinó que també demanen una certa modificació d'actituds i valors en relació a la seva funció professional. Aquests canvis obliguen a centrar la mirada del professorat sobre el que fa, fixant-se no només en el que cal ensenyar sinó centrant també l'atenció en com ho fa, com ho avalua i com garanteix que allò que ensenya és après, fent més competent l'estudiant davant la vida, l'estudi i el treball. És un canvi no menor, que permet afirmar i reconèixer l'existència d'un nou paradigma educatiu i que obliga a repensar l'educació i la feina dels seus professionals: professorat en primer lloc però també la dels altres –avui, encara pocs– professionals de l'educació.

Els canvis que es consideren en aquest estudi fan referència als estudiants –que han canviat qualitativament, com les famílies, que també són diferents–; a la necessitat d'entendre l'educació com quelcom que no es pot reduir a l'activitat escolar i que, per tal d'assolir els seus objectius, requereix d'aliances amb la resta d'agents educatius, socials i culturals; a la creixent presència a aules i barris d'infants i adolescents d'origen immigrant, amb sistemes de valors, cultures i llengües diferents de les habituals en el context d'acollida i diverses entre sí, que generen espais de convivència i aprenentatge a les escoles, de composició més heterogènia i diversa que abans; a la integració de les tecnologies de la informació, la comunicació i la documentació en tots els contextos de vida, estudi i treball de la nostra societat; a una nova concepció del treball, també present en el món de l'estudi, que exigeix més aprenentatges en termes de competències i menys formació enciclopèdica, entre d'altres. Aquests factors afecten com a mínim a la formació i a l'exercici del professorat; a la gestió de la funció docent; a l'escola i a les seves relacions i implicació en el territori i comunitat on desenvolupa la seva feina, i també a la necessitat d'integrar una cultura d'avaluació del professorat –però també de tot el sistema– que informi de manera habitual i sistemàtica sobre com s'assoleixen els objectius que la societat avui considera adients.

Tanmateix, el professorat i l'escola han anat abordant aquests canvis, donant-hi respostes prou adequades, tot i que sovint no han rebut el reconeixement explícit ni la valoració social que els correspondria. Destaca el fet que un 67,5% del professorat considera que la valoració social de la seva professió és insatisfactòria o molt insatisfactòria. No obstant, no és menys cert que el grau de satisfacció que manifesten les famílies, els estudiants en particular, en relació al professorat i a la seva tasca, és notable i sovint excel·lent.² Per altra banda, la percepció del professorat sobre el funcionament general de l'ensenyament obligatori, mostra un estat de desànim en el conjunt del mateix professorat, ja que un 59,4% el considera insatisfactori o molt insatisfactori. En definitiva, el mateix professorat no sempre és prou conscient de la seva contribució en abordar els nous reptes socials que afecten a l'escola i a la seva tasca, i la societat no té una percepció prou ajustada, en relació a la seva important contribució. Per exemple, els canvis derivats de l'actual heterogeneïtat de procedències de la població escolar –hem passat d'1,8% d'alumnat d'origen immigrant (16.620 estudiants) respecte del total durant el curs 1998-1999, a un 12,5% al curs 2007-2008³ (133.000 estudiants)–, han fet més complexa la seva feina i, malgrat tot, molt sovint han estat abordats de forma natural.

És així de manera que, tant les condicions internes i pròpies del sistema educatiu com les de l'entorn –per exemple, les valoracions no prou acurades que en algunes ocasions la societat fa sobre l'educació, avaluant-la exclusivament en termes de barems, o considerant l'escola un espai de conflicte i problemes–, fan que una part important dels docents es trobin massa sovint en una situació d'incertesa. Convé avançar cap un sistema educatiu català capaç d'illusionar el professorat i la societat, i

2. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2000). El Sistema educativo en Andalucía. Curso 1998-99. Sevilla: Servicio de Evaluación de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (p.186). Esmentat per José M. Esteve i disponible a: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/p10_1.pdf (Consulta de 4/03/2008).

3. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). Dades de l'inici del curs 2007-2008. Dossier de premsa. Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIU/dades_inici_0708.pdf (Consulta de 4/03/2008).

que impedeixi alhora actituds acomodaticies o contràries als canvis que suposin la millora en la qualitat del sistema i de l'educació. Cal una gestió de la funció docent que no dificulti la tasca –ans al contrari, que la incentivi– dels equips humans de professorat, que volen i poden fer molt més per millorar el sistema educatiu català.

2. Sobre el sistema educatiu i l'escola

Enfortir l'escola i millorar l'equitat

Els centres docents són, en bona mesura, allò que els docents conformen mitjançant el seu treball, el seu compromís, i també amb les seves actituds, valors i il·lusions. Tanmateix, perquè la seva feina sigui profitosa, cal que la millora –imprescindible– de la tasca vagi acompanyada de canvis en altres àmbits: en les polítiques públiques, pel que fa a la coordinació i la corresponsabilitat entre administracions; entre aquestes i la societat; en els diferents entorns educatius; o en la mateixa institució escolar, que s'ha d'enfortir.

És indispensable assumir la premissa que avançar cap un sistema que millori la qualitat educativa no pot dependre únicament de l'administració corresponent. Depèn també de les complicitats i aliances que es puguin generar a la societat, i entre aquesta i les administracions locals, que empenyin amb convicció els poders públics –no únicament l'Administració educativa– cap a un canvi en la manera de plantejar els objectius de l'educació –no solament de l'escola– i, especialment, en la manera d'assolir-los generant compromís social al seu voltant.

Tot això amb dos objectius principals: enfortir l'escola i garantir un funcionament d'un Sistema Educatiu català promotor de més inclusió social i excel·lència educativa. En definitiva, la millora de l'educació, combinant objectius d'excel·lència educativa amb objectius d'equitat i cohesió social. Cal enfortir l'escola –tant la pública com la concertada–, així com garantir de manera integrada i conjunta el seu compromís cap a l'assoliment d'aquests objectius. Aquest enfortiment pot contribuir de manera decisiva a la millora de l'educació que es proposa, ja que l'escola és qui ensenya, forma i educa. Cal crear un entorn que contribueixi, integrant la

feina de les instàncies educatives formals i no formals, a l'enfortiment de l'escola i a la millora de l'educació de tots i cadascun dels estudiants.

Per fer viables aquests dos objectius és necessari, en primer lloc, formular propostes en clau de Sistema Educatiu Català i no de sistema escolar de Catalunya, i en segon lloc, en clau de proximitat al territori. Tot això sense perdre de vista que la transformació que es proposa cal que també es doni a l'escola i en el professorat, entenent l'educació en sentit ampli, no limitant el seu abast a l'educació escolar i promovent aliances, prioritàriament a nivell de territori, entre tots els agents educatius.

Aquestes aliances vers l'educació han de permetre un nou espai on compartir projectes adreçats a aconseguir equitat i inclusió, tot conformant un sistema educatiu integrat al territori dins un projecte de país.

En relació al primer objectiu dels esmentats –enfortir l'escola–, cal modificar aspectes que afecten el professorat i els centres: el sistema d'incorporació i selecció del professorat –sobretot en la provisió de llocs de treball a l'escola pública–; el seu desenvolupament professional i les condicions i cultura de treball docents a l'escola. En aquest sentit, també és necessari promoure canvis tant en les condicions laborals –específicament en el cas de les escoles concertades– com en la funció pública docent, en el cas de les escoles públiques.

Pel que fa al segon objectiu –compromís amb més equitat i inclusió social–, difícilment es podrà avançar si no és a partir d'un model de proximitat que possibiliti espais de decisió i d'implicació compartida entre escoles públiques, escoles concertades, agents educatius formals i no formals i altres agents socials que afavoreixi una visió integral de l'educació i eviti processos i expressions de segregació en el territori.

Tant un objectiu com l'altre són urgents i per tal d'assolir-los amb la necessària força i il·lusió, cal decisió política i iniciativa per enfocar i trobar consensos amplis, també amb els docents. Cal generar condicions que suposin més benestar en l'exercici professional del professorat, més eficàcia en la gestió dels centres, i més qualitat en els aprenentatges escolars i en l'educació en el seu conjunt; tant l'escolar com més enllà de l'escola, formal i no formal.

En resum, les propostes que segueixen es formulen des del convenciment que només avançarem cap un sistema d'educació a Catalunya

inclusiu, arrelat al territori i que procuri la millor educació pels seus estudiants, si s'enforteix l'escola, i s'intensifica i es garanteix el compromís –tant de l'escola pública com de la concertada– de millorar la inclusió social i no la segregació, les condicions de gestió i també l'exercici de la docència i els seus professionals.

Per desenvolupar les propostes haurem de saber aprofitar i, en el seu cas, modificar marcs normatius i legals, sumar complicitats i ser proactius en la posada en marxa de polítiques en educació que garanteixin la millora de l'escola –tant la pública com la concertada–, així com la igualtat d'oportunitats educatives escolars i no escolars d'un mateix territori.

El Sistema Educatiu Català

S'entén com a Sistema Educatiu Català el conjunt de recursos educatius que Catalunya hauria de poder mobilitzar en favor de l'escola i l'educació dels seus ciutadans. Conseqüentment, supera l'abast del sistema escolar. Inclou els agents educatius formals i no formals, els escolars i els que actuen més enllà de l'horari lectiu, el conjunt dels serveis educatius i les accions que desenvolupen –també les adreçades a la població en general, com per exemple, els plans d'interculturalitat i de cohesió social o l'educació de persones adultes–, els agrupaments i esplais, les organitzacions esportives, musicals i artístiques en general i també els agents i serveis diversos de l'àmbit de les biblioteques, museus i cultura. Suposa, a més, considerar les esglésies i les altres institucions i organitzacions que canalitzen el pluralisme moral de la societat i, en general, aprofitar la dimensió educativa d'administracions, empreses, mitjans de comunicació, la resta de la societat civil organitzada, particularment els agents del món del treball, de la sanitat i de la seguretat. Aquest sistema pot promoure espais de trobada al territori on compartir objectius, oportunitats i dificultats, que per la seva naturalesa transversal superen l'abast de la resposta del sistema escolar, però que l'afecten directament així com i als seus objectius. Per exemple i en el context d'un territori, una determinada política de mobilitat i transport públic, d'habitatge, de salut o d'equipaments d'acollida i educació més enllà de l'horari lectiu, poden afavorir els

objectius d'inclusió social que les escoles es plantegen o dificultar-los seriosament malgrat la seva bona voluntat i eficàcia.

És un sistema on poden participar diferents estructures i organitzacions de l'Administració i la societat, compartint una mateixa funció: l'educativa, al llarg de la vida de la població. En aquest sentit, novament cal insistir en el fet que el referent no és ni l'escola ni l'edat escolar, sinó el conjunt format per l'escola i els altres espais educatius i d'aprenentatge al llarg de la vida. Malgrat tot, si bé l'objectiu central d'aquesta proposta és l'escola i la gestió de la funció docent, és necessari analitzar-les i formular propostes en clau no tan sols escolar sinó educativa, no limitant-les als centres educatius sinó al conjunt d'un territori. Avançar cap aquest sistema implica generar sinèrgies i corresponsabilitats entre el teixit social i diferents departaments de l'Administració i administracions locals, en la constitució per territoris del Sistema Educatiu Català. La seva constitució s'ha de fer mitjançant un procés que es pugui desenvolupar segons les diferents voluntats dels agents de cada territori, i els diferents ritmes en l'assoliment d'objectius compartits pels mateixos agents al voltant de l'educació.

En tot cas, l'Administració educativa conjuntament amb altres departaments del Govern –més enllà de les seves responsabilitats en el funcionament regular del sistema– i amb la col·laboració dels ens locals, hauria de desenvolupar una funció notable de lideratge que afavoreixi identificar quins són els territoris que per la seva especificitat i competència amb la innovació i millora de l'educació, puguin iniciar aquest procés gradual i flexible a Catalunya.

En aquest sentit cal promoure i incentivar la constitució de consells d'educació del territori, en aquells supòsits que d'una manera compartida i mitjançant adhesions voluntàries, així ho vulguin els centres de titularitat pública i concertada, les administracions locals implicades – tot respectant la seva autonomia–, els agents d'educació formal i no formal i la resta d'organitzacions laborals, culturals i cíviques, així com la mateixa Administració educativa. L'extensió d'aquests consells al conjunt de Catalunya significa la consolidació del Sistema Educatiu Català al qual s'està fent referència.

El Consell d'Educació del Territori

S'entén com a Consell d'Educació del Territori, aquella plataforma representativa de les institucions que fan tasques educatives en un determinat territori, no sols escolars, i de les diferents administracions amb capacitat i competència per racionalitzar, dinamitzar i potenciar els recursos públics i privats que es posen al servei de l'educació.

L'acció de promoció i incentivació a què s'ha fet referència, podrà generar dinàmiques en el si del territori, capaces de generar-hi sentit de comunitat i pertinença, així com confiança que es pugui dotar d'una política educativa integral de qualitat i equitat. És així com als consells d'educació del territori se'ls podrà atribuir significat social, en la mesura que es conformin com a instruments territorials als quals s'adhereixen voluntàriament els diversos agents del territori i en els quals prioritàriament les administracions locals hi exerceixen funcions de lideratge. Són instruments que tenen una dimensió educativa i territorial i no només escolar, i haurien de conformar-se atenent a la singularitat de cada territori.

En relació a la seva grandària, cal que sigui de mides humanes i flexibles. Així, haurien de combinar criteris d'efectivitat amb criteris relacionats amb sentit de pertinença i afectivitat entre els implicats. No té sentit que siguin zones amb un nombre reduït de centres, per exemple menys de deu, ni amb un nombre molt elevat, per exemple més de quaranta. Es tracta de grandàries que no vulnerin el principi de proximitat –també flexible– ni el sentit de pertinença a quelcom que ha de ser funcional i eficaç i no solament administratiu i estructural. Per exemple, grandàries similars a les d'un barri d'una ciutat gran o d'una ciutat mitjana, o d'un conjunt de pobles propers, i en cap cas d'una grandària superior a una comarca.

Aquests consells haurien de disposar de recursos prioritàriament proveïts pel Govern, per tal d'endegar polítiques pròpies que afavorissin la inclusió social al territori, la millora de la qualitat dels aprenentatges a les escoles i la de l'educació de la zona. A més, els consells haurien d'estar liderats per unes administracions locals implicades, disposant dels recursos i capacitats suficients per al lideratge. Els consells d'educació del territori s'entenen com a instruments de composició adaptable, disposarien d'una mínima estructura i d'un raonable pressupost per desenvolupar

les seves funcions, situant-se bàsicament en el terreny de la proposta, de l'impuls i de la coordinació, cosa que conformaria la seva legitimitat.

Les administracions locals implicades haurien de liderar els consells com a un àmbit propi de decisió en el territori, promovent les sinèrgies necessàries a la zona i dirigint-les amb la voluntat de cercar el consens entre els agents implicats, amb els objectius de definir el ventall de competències a compartir. És necessari que els consells assoleixin competències decisòries, per exemple, en els processos de matriculació o l'adjudicació de recursos a projectes d'interès. Per això caldrà un marc legal que així ho estableixi.

Les administracions locals que iniciïn el procés haurien de dirigir el seu desenvolupament i avaluar la viabilitat de la proposta. En funció de l'avaluació d'aquestes iniciatives se n'iniciarien d'altres fins a dotar Catalunya d'un conjunt de consells d'educació arrelats a cada territori que, contrastada la seva viabilitat i eficàcia a nivell estructural i funcional, trasllessin, entre d'altres, els aprenentatges obtinguts en relació a la composició dels òrgans de coordinació, als mecanismes de funcionament o l'anàlisi del cost i benefici, a altres territoris. És així com serà possible configurar un Sistema Educatiu Català de proximitat, proactiu i promotor de més qualitat i, conseqüentment, més inclusió social.

A més de les administracions locals i de l'Administració educativa, podrien formar part del Consell d'Educació de cada territori, representants dels diferents agents educatius formals i no formals; els agents socials, laborals, culturals, de salut i seguretat; els serveis educatius de l'Administració implicats i els centres educatius públics i concertats. Entre els membres del Consell, s'hauria de comptar amb la presència de professionals d'àmbits no educatius, que haguessin estat designats pel seu reconegut prestigi i compromís social i/o coneixement del territori. Alhora, la composició del Consell i la proporcionalitat i pes de cada un dels sectors s'hauria d'ajustar a les característiques i dinàmiques de cada territori, en el si d'un marc legal comú per Catalunya.

Aquest marc legal, hauria de contemplar l'atribució de competències a favor del Consell d'Educació de cada territori, en aquelles qüestions que els departaments del govern puguin tenir en matèries educatives –en especial el d'Educació–, però també els relatius als àmbits de joventut,

cultura, família, esports, política lingüística, i acció social i ciutadania, entre altres.

No cal dir que aquesta proposta pot comportar determinades dificultats, car les competències es donen a un ens caracteritzat per la participació voluntària de diverses institucions, organitzacions i agents. No obstant, cal esmerçar esforços per tal que uns ens d'aquests tipus puguin desenvolupar per delegació competències de l'Administració. En tot cas els consells d'educació de cada territori han de ser lleugers en estructura i densos funcionalment, i no han d'aspirar a suplir les administracions, sinó formular amb autoritat i raonabilitat propostes per tal d'executar-les o bé vincular amb la seva execució a les mateixes administracions.

En tot cas, sens perjudici d'allò que pertoca a cada administració com a poder públic, el Consell d'Educació hauria de ser l'encarregat de definir i aprovar el Projecte Educatiu del Territori com a pla marc programàtic i de prioritats, hauria de tenir competències en matèria d'escolarització i processos de preinscripció i matriculació en els centres del territori i en la distribució equilibrada de la població escolar. També en la determinació de recursos suplementaris adreçats a centres docents, com programes i accions educatives, mitjançant contractes-programa o convenis amb centres públics i concertats i/o amb administracions públiques i persones físiques i jurídiques del territori, entre d'altres els agents educatius formals i no formals. A més, hauria de tenir competències en el seguiment i avaluació d'aquests contractes i convenis, posant atenció especial en tots aquells agents que afavoreixen la inclusió social, com per exemple, els que desenvolupen la seva activitat mes enllà de l'horari lectiu, per tal d'impedir que la doble xarxa d'educació –escolar i no escolar– sigui font de noves formes de segregació social en els territoris. Finalment, també tindria competències en la promoció de l'avaluació interna de l'educació formal i no formal al territori, i de la qualitat dels aprenentatges escolars i de les seves escoles, i sense perjudici de les competències del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

Per això, caldria, específicament, que el marc legal establís les competències necessàries per tal que el Consell d'Educació del Territori –per delegació–, pogués signar contractes-programa i/o convenis amb els diferents centres –públics i concertats– i els agents esmentats, Tant és així,

que en el cas dels centres del territori podrien disposar, a més, del seu pressupost anual o concert, d'un pressupost variable per anys i ajustable en funció dels resultats, que permetés un cert horitzó pressupostari per abordar accions d'interès per al territori. Aquest pressupost i el contracte-programa a què està associat han de permetre assolir els diferents objectius establerts en el Projecte Educatiu del Territori que el consell estableixi i avalui. Hauria de ser el consell l'encarregat de decidir la quantia i les finalitats, dins el volum total de recursos que les administracions haurien de posar a la seva disposició. Tot això, orientat a l'assoliment d'objectius que fomentin la millora del servei de l'educació, la inclusió social i equitat al territori.

En aquest sentit, caldrà que els centres responguin davant els consells d'educació del territori, en relació al seu compromís amb el mateix territori i les seves necessitats expressades amb iniciatives com les que puguin conformar els convenis i contractes-programa que es puguin subscriure. A aquest Consell, conformat per una bona part de l'entorn social, laboral i econòmic, li correspon fixar el Projecte Educatiu de Territori i els convenis i contractes-programa amb centres públics, privats i la resta d'agents educatius orientats a la millora de la qualitat i l'equitat de l'educació en el territori.

El Consorci d'Educació del Territori

En cadascun dels territoris i d'acord amb allò exposat fins ara, es proposa constituir consorcis d'educació del territori entre la Generalitat i les administracions locals que voluntàriament vulguin constituir-los. Els consorcis han de gestionar i actuar com a titulars de la xarxa de centres públics del territori, i en ells la Generalitat ha de disposar la majoria en els seus òrgans de govern. Les competències que assumiran els consorcis dependran de la voluntat de les administracions consorciades.

Cal que els consorcis puguin integrar recursos de la zona al servei dels centres públics, fruit de la descentralització de competències del Departament d'Educació i, si escau, de les administracions locals implicades; exerceixin per delegació de les administracions educativa i locals la titu-

laritat dels serveis educatius del territori, la gestió del personal, equipaments i recursos relatius als centres públics, incloses les llars d'infants, i posi a disposició dels centres els pressupostos necessaris que haurien de permetre un cert horitzó econòmic variable, ajustable i plurianual. En tot cas, és necessari que el Consorci vetlli per tal que la seva constitució i funcionament no suposi la pèrdua d'identitat de cada centre. Aquests no han de perdre la seva singularitat i han de conrear entre els seus membres el sentit de pertinença que els caracteritza.

El Consorci ha de permetre acostar la persona jurídica que pot prendre decisions al territori, i fer que aquestes decisions es prenguin amb el concurs dels governs locals i en consideració a les especificitats del territori, sense trencar el referent comú de la xarxa que la presència majoritària de l'Administració educativa li garanteix.

La constitució del Consorci ha de possibilitar una mobilitat del professorat, propiciant un marc més raonable i abastable que permeti canvis en la forma de provisió de llocs de treball i en la conformació de les plantilles, i a la vegada la consolidació d'equips docents en cada centre, en condicions de desenvolupar la seva tasca col·laborant i d'acord amb el Projecte Educatiu del Centre. Això, sempre en coherència amb el Projecte Educatiu del Territori i comptant amb un nou marc que permeti exercir funcions directives en els centres i en el territori amb eficàcia i eficiència.

Conseqüentment, la constitució de consells i de consorcis d'educació ha de suposar, pels territoris que hi optin, un desenvolupament singular i prou àgil de les disposicions legals que permeten a la Generalitat de Catalunya exercir competències en matèria educativa, en relació a la provisió de llocs de treball i la conformació de plantilles dels centres del territori. Cal avançar cap a un model on el professorat, malgrat estar vinculat a un lloc de treball en un centre, sigui professorat del consorci. Això serà possible en la mesura que aquest consorci assumeixi funcions de gestió de personal, incorporant processos d'avaluació, tot garantint una certa estabilitat en el destí. Per exemple, que el professorat ho sigui en un centre per un període determinat i renovable, garantint una destinació preferent en els centres i serveis del consorci.

Les possibilitats que propicia el marc legal

La capacitat d'ordenació de l'educació i de la funció pública que es dedueix de l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006 hauria de permetre impulsar una millor configuració i organització del servei de l'educació, dels seus centres docents i del seu professorat, amb ànim de constituir el Sistema Educatiu de Catalunya i de dissenyar polítiques educatives pròpies. La promulgació de legislació substantiva del Parlament de Catalunya que desenvolupi totes les possibilitats de l'Estatut es fa, així doncs, imprescindible.

Cal també aprofitar totes aquelles possibilitats que, adreçades a la mateixa finalitat i essent respectuoses amb les competències de la Generalitat, obren tant la Llei Orgànica d'Educació (LOE) com l'Estatut bàsic de l'empleat públic (EBEP). Certament, les lleis orgàniques d'educació de l'Estat, la LOE entre elles, han deixat, des de sempre, pocs espais per legislar en seu autonòmica, situació agreujada per l'ús i abús dels reglaments que, també amb caràcter bàsic, venen desplegant la Llei i la regulació del seu professorat. Tanmateix, sens perjudici d'esmerçar esforços per incidir en aquestes extralimitacions de l'Estat, convé parlar d'atenció en aquells aspectes de la LOE, bona part dels quals són fruit de les aportacions dels parlamentaris i parlamentàries catalans, que possibiliten i promouen una organització més raonable dels centres i vies que permeten situar més bé la referència de les necessitats dels centres i dels serveis a prestar.

S'haurien d'aprofitar igualment les possibilitats que ofereix la llei de l'Estatut bàsic de l'empleat públic, una llei que es vol situar en el camí de la modernització de l'ocupació pública i que entén que l'esfera pública és diversa i que calen regulacions diferenciades pels sectors que ho requereixin. En aquest sentit l'EBEP, amb el gruix dels seus articles aplicables també al personal docent, fa una remissió expressa a la legislació específica que dictin l'Estat i les comunitats autònomes, al mateix temps que es proclama respectuosa amb les posicions singulars en matèria de sistema institucional i de les competències exclusives i compartides en matèria de funció pública i d'autoorganització que els són atribuïdes pels respectius estatuts d'autonomia, en el marc de la Constitució.

Hom diria que, en aquests marcs, les possibilitats que té avui la Generalitat de Catalunya, en uns casos necessàriament per via de llei i en altres no, són més amples que en qualsevol altre moment històric i que, usades i administrades amb cura, poden encaminar-se cap a fórmules com les que aquí es proposen.

3. Sobre el professorat i els centres

Per tal de canviar les condicions que envolten la feina del professorat i la funció docent, calen canvis a títol individual en el professorat, però també, i sobretot, en l'estructura i funcionalitat del sistema, amb la finalitat de fer que sigui més eficaç, que assoleixi més equitat i generi benestar en l'exercici de la feina docent. En aquest sentit cal contemplar dues qüestions. La primera, considerar que la millora en la qualitat del sistema –més eficiència, eficàcia i equitat– depèn també de la qualitat en la gestió del canvi que cal impulsar. Cal gestionar els canvis amb qualitat per assolir més qualitat. La segona es refereix a integrar la societat i el territori –no solament la comunitat educativa– en el procés de canvi. Sense participació de tots els implicats és impossible assolir més qualitat i a la vegada més equitat.

Per això convé implementar les propostes proposades respectant els ritmes i els processos de cada territori. La constitució de consells i de consorcis d'educació s'ha de plantejar com una via oberta per aquells territoris que tinguin iniciativa i vulguin començar aquest procés de manera singular, amb voluntat de sumar forces i compartir objectius entre els diferents agents del mateix territori.

Per avançar en la configuració d'un Sistema Educatiu Català cal necessàriament que en el si de cada territori on s'iniciï aquest camí, tant els seus agents socials i laborals com la resta d'organitzacions, treballin conjuntament amb els sindicats, professorat i administracions per tal d'impulsar el procés. No obstant, la clau de volta del canvi passa per la voluntat política d'assumir-ho amb convenciment i amb les aliances suficients, abordant-se d'aquesta forma com una qüestió de país i no de govern.

Destacada la importància del territori i dels altres agents educatius,

cal insistir en el fet que l'eix bàsic, al voltant del qual pivoten tota la resta d'elements, és el centre. Òbviament, s'ha de tenir una visió més àmplia que vagi més enllà dels vèrtexs família-professorat-centre. El context és determinant en l'estructuració i funcionament de les institucions escolars i així cal tenir-ho en compte davant l'anàlisi i formulació de propostes, però considerant sempre que l'objectiu central on s'ha de concretar el canvi i aplicar les reformes és el mateix centre. Per això, el desenvolupament professional del professorat, la gestió de recursos humans i la millora de la qualitat en la gestió del sistema –qüestions relacionades totes elles amb el centre–, són cabdals i així s'evidencien en els plantejaments d'aquesta proposta. Cal un model formatiu més àgil i més dens que l'actual, centrat en les competències que el docent precisa avui; una cultura docent i també de sistema que incorpori el treball en col·laboració i l'avaluació com a instruments clau i motors per millorar, i unes direccions i equips directius amb competències, capacitat, il·lusió i suport suficient per conformar i gestionar equips de professorat i professionals de l'educació en funció de projectes educatius de centre i de territori. Tots aquests aspectes afecten al benestar del professorat i a l'eficiència i eficàcia de centres i sistema.

El desenvolupament professional del professorat

Una evidència cada vegada més contrastada és que la qualitat de l'educació del sistema educatiu i de cada centre depèn de la qualitat del professorat. Un dels primers factors que incideix en la cultura professional dels docents i, per tant, en la qualitat del professorat, el constitueix la formació professional que reben, atès que en el període de formació inicial es conforma la seva primera identitat professional. És a dir, els pensaments, els valors i les actituds amb els quals després abordarà la seva activitat.

Encara que tradicionalment es distingeix –i fins i tot es presenten com a termes oposats– la formació inicial i la formació permanent, sembla més oportú plantejar la formació en termes processals d'un professional que necessita ampliar i aprofundir de manera permanent en la seva for-

mació –de la mateixa manera que es fa en altres professions, considerant els canvis continus en el coneixement.

Conseqüentment, sembla oportú proposar un model de formació que estimuli, des dels inicis del procés, una actitud activa i responsable del docent, així com un interès per l'autoformació contínua. Així, la formació inicial no serà un propòsit o estadi final, sinó un procés on, els continguts, la manera d'organitzar-la, les diferents activitats i la mateixa avaluació, haurien de tenir com a referent les condicions, característiques i el desenvolupament del professorat en entorns reals i propers.

Però cal configurar i desplegar un nou model amb urgència, per tal que el nou marc legal no es limiti solament a declarar la seva necessitat, o que el context de l'Espai Europeu d'Educació Superior no es limiti a un mer canvi d'imatge i durada dels estudis sense res més. Cal un model formatiu de qualitat, susceptible d'avaluació i millora, així com el compromís i la dotació de recursos humans i materials. A tall d'exemple, no pot abordar-se la formació del professorat tal com s'ha fet en el cas del professorat de secundària, on, durant dècades, la despesa ha estat pràcticament nul·la per part de l'Administració educativa i les universitats.

Aquest model cal que sigui pensat i implementat des d'una perspectiva formativa professionalitzadora. Per tant, hauria d'estar centrat en l'assoliment de les competències professionals necessàries, per tal d'assegurar un bon exercici de la funció docent avui; ha de permetre seleccionar per la seva capacitat i idoneïtat els futurs docents i ha de comptar amb els recursos econòmics i humans necessaris per fer viable una formació on hi hagi una estreta relació entre la formació teòrica i la pràctica. Per garantir aquesta coordinació, cal comptar amb la participació del professorat en exercici com a docents en la formació inicial del professorat i formant part d'equips de treball conjunt amb el professorat universitari i els tutors dels centres.

Igualment, també cal entendre el pràcticum com a eix vertebrador d'aquesta proposta formativa, no reduint-lo a la docència d'aula i incorporant-lo a totes les activitats que comporten l'exercici de la professió de mestre i/o professor al centre. També cal que l'avaluació del període formatiu i del pràcticum sigui rellevant per l'accés a la funció docent.

En síntesi, es tracta d'avançar cap al desenvolupament d'un model professional que vinculi la formació inicial amb la permanent i que romangui fins al final de la carrera docent. Un model que relacioni la formació inicial amb formació en el lloc de treball, la formació del professorat novell, l'accés a la professió i el desenvolupament professional i formació contínua.

En aquest sentit, i entre els factors que incideixen més en la construcció de la identitat professional i en la cultura docent del professorat, cal destacar de forma rellevant els primers cinc anys de la docència. Per més que hi hagi una formació inicial adient, en aquests inicis, la formació contínua i el modelatge formatiu per part de l'escola com a facilitadora de competències professionals i integradora en un clima i cultura de centre, és la que estructurarà, o no, una bona identitat professional. És així que el professorat de nou accés ha de comptar amb un suport, seguiment i tutorització acurats i, per això, cal enfortir els plans d'acollida i d'acció tutorial per al professorat novell, i plantejar-se uns períodes més llargs d'exercici docent, subjecte a avaluació positiva amb totes les garanties, abans de consolidar el mateix accés.

Quant a la formació contínua s'hauria de contemplar com un procés individual i de centre. Hauria de respondre a les necessitats i etapes professionals del professorat i caldria que esdevingués flexible a fi de poder-la ajustar a les demandes i períodes de creixement professional del docent. Cal destacar, entre els factors que poden contribuir a la formació contínua del professorat, la participació d'aquest en projectes d'innovació i recerca educativa. Aquesta participació contribueix a la integració de la recerca educativa en la pràctica en els centres i té efectes encoratjadors i promotors de qualitat. Una bona forma de desenvolupament professional i de formació contínua del professorat dels centres i també del professorat de les universitats, és la participació conjunta en equips de recerca i d'innovació. Permet vincular millor la formació del professor i la recerca a la universitat i, a la vegada, la participació i incorporació, si escau, del professorat dels centres educatius en els departaments universitaris, tant en la seva activitat docent en formació del professorat com en la recerca.

Convé una formació contínua que prepari per a l'exercici de diferents funcions sobre la base de les necessitats del servei educatiu i dels inte-

ressos dels docents al llarg de la seva vida professional diferents dels estrictament docents i d'aula o diferents de l'especialitat pròpia. Convé una formació al llarg de la vida professional més oberta i un sistema d'acreditació que reconegui tota la formació possible, la formal i no formal.

En síntesi, és convenient un model de desenvolupament professional que permeti avançar en la carrera docent i amb reconeixements personals, mitjançant avaluacions individuals i de centre, basades en valoracions positives sobre la millora de la qualitat dels centres i la contribució que en fa el professorat, i no tant en l'acreditació d'haver participat en activitats de formació.

La cultura docent

En l'actualitat, resulta difícil imaginar un exercici professional tan complex com el dels mestres i professor, desenvolupat únicament en clau de treball individual. No obstant, és una realitat freqüent a moltes aules i centres; falta cooperació entre el professorat que treballa amb el mateix grup d'alumnes i famílies, i entre el professorat com a equip docent.

La cultura docent –com a conjunt de coneixements no necessàriament especialitzats que conformen la manera d'abordar la professió docent en el context del centre–, requereix canvis en profunditat. Per una banda, cal progressar cap al treball en equip en les dues direccions indicades. Per l'altra, és convenient avançar en la integració de l'avaluació com a eina per a la reflexió sobre la pràctica professional i com a eina de millora.

En tots dos casos, és necessari aprofundir i consolidar el treball i la reflexió del professorat de manera col·legiada. S'han de propiciar espais de trobada entre docents a partir d'activitats d'innovació, millora i formació, integrant en la pràctica professional les aportacions de la recerca educativa. Cal també que el professorat –especialment el d'educació secundària– incorpori millor la pràctica de funcions, com l'acció tutorial i la relació amb les famílies, en col·laboració amb la resta del professorat.

I per a això esdevé indispensable que la implicació del conjunt del professorat en aquests processos d'innovació, millora i atenció, sigui reconeguda i encoratjada. Aquest reconeixement hauria de ser especial-

ment qualitatiu en el sentit que, més enllà dels incentius a títol individual –increments econòmics o reducció d'horaris–, també caldria valorar incentius per al conjunt del centre, que facilitessin millores organitzatives i estimulessin el treball en equip del professorat.

Tot això suposa un canvi conceptual i laboral qualitatiu, sobre què cal entendre per dedicació no lectiva del professorat i què suposa quant a la seva permanència al centre i al treball en equip. Com ja s'ha afirmat en altres apartats, un dels obstacles que impedeix el canvi de cultura docent és la confusió que es genera en presentar la dedicació laboral del professorat com a sinònim de la seva dedicació lectiva o de l'horari de l'alumnat al centre. Aquests tres aspectes relacionats amb la dedicació temporal a l'escola sovint s'han confós; convindria aclarir-los i abordar amb certa fermesa què s'entén per dedicació laboral del professorat i obrir un ventall de diferents formes de dedicació, segons característiques personals, necessitats de les escoles i reptes que es proposen en els seus projectes educatius.

Les dedicacions laborals en temps del professorat de les escoles concertades, i en especial de les públiques, permeten –i si no fos així en el cas de les concertades s'hauria de modificar per tal que ho fos– el treball cooperatiu i disponibilitat horària suficient per incorporar la cultura de la presencialitat al centre, més enllà de la presència a les aules i el treball d'equip docent. Calen més hores de treball sense alumnes, en xarxa i presencial, tot fent possible que la gestió dels processos d'aprenentatge i ensenyança siguin cada vegada més compartits i construïts en col·laboració. Aquest canvi és imprescindible per tal que l'escola avanci com a organització que aprèn, i convé que el professorat ho visqui de la mateixa manera com ho han fet altres professionals davant de canvis culturals a les seves professions. Ni més ni menys.

Si bé és convenient avançar cap a la integració de l'avaluació com a eina per a la reflexió sobre la pràctica professional, igualment s'ha d'evitar la burocràcia avaluadora. L'avaluació “burocràtica” no garanteix la credibilitat de la informació que obté sobre l'eficiència de l'activitat en el centre i en el sistema, i tampoc no informa de manera que es possibilita la millora de l'activitat del professorat; per contra, afegeix i suposa al professorat una feina excessiva, sovint no justificable.

L'avaluació també ha de permetre acreditar el professorat, i conèixer exercicis de bones pràctiques, així com els equips docents i els centres que les desenvolupen. Una avaluació clara i transparent és un instrument clau i un motor pel canvi, ja que enforteix el sistema, la docència i l'exigència del docent. Hauria de ser integral de tot el sistema educatiu i no només dels centres.

Una avaluació integral i participada pot i ha de millorar la qualitat dels centres, així com satisfer les necessitats de la ciutadania i les expectatives de l'usuari. Una bona avaluació amb conseqüències i una formació continuada eficient poden servir per mantenir la capacitat docent al llarg de la vida professional. La carrera docent ha de ser avaluada de manera qualitativa i àmplia, no mitjançant sistemes com els dels sexennis o estadis. Aquests no consideren com a indicadors d'avaluació davant la valoració de la qualitat professional, per exemple, els indicadors relatius als processos d'aprenentatge dels alumnes, la singularitat dels centres o territoris, la contrastació de les millores induïdes a través de les activitats de formació i dels projectes d'innovació i recerca educativa en què participa el professorat, o el treball en equip del conjunt del centre en l'assoliment del projecte educatiu.

Cal que la professionalitat s'acrediti abans dels sis anys i la seva avaluació progressiva ha de permetre, al llarg de la vida laboral del docent, la promoció econòmica i professional del mateix professorat, si es vol garantir la responsabilitat i la feina ben feta. Per tant, és convenient valorar els mestres i professors que treballen bé i que desenvolupen les seves funcions de manera eficient.

En tot cas, cal abordar l'avaluació com a sistema de responsabilització i retiment de comptes de la feina realitzada, i en un sentit ampli que abasti també les direccions, les titularitats, els serveis educatius, la inspecció i altres òrgans i unitats del Departament d'Educació, així com les universitats com a responsables de la formació inicial i contínua del professorat.

Cal que l'avaluació del sistema, també amb la finalitat de reflexionar de manera participativa per millorar, es faci en el marc d'un ens que ha de dependre del Parlament. Aquest seria l'encarregat d'avaluar no solament el sistema escolar de Catalunya, sinó també el Sistema Educatiu Català al qual aquesta proposta es refereix.

La funció directiva

Per tal de fer front i avançar en les propostes que es formulen, cal promoure climes de confiança que facilitin les aliances entre els agents socials i l'Administració de cara a fer reals i realistes els canvis. Cal que en aquests canvis també s'impliqui la societat des dels seus diversos sectors laborals, econòmics i culturals i, sobretot, la comunitat educativa no reduïda a les seqüències escolars. La comunitat educativa sola no podrà avançar prou en l'optimització de la qualitat de l'educació, dels centres i del benestar del professorat.

Cal potenciar en els centres el treball cooperatiu dels seus diversos estaments i la feina responsable dels seus diversos òrgans de govern i participació, però convenen també direccions capaces i fiables que executin els projectes, que sàpiguen encoratjar i donar sentit i més confiança als equips dels centres, que tinguin també més marge per a la gestió i organització dels centres i del seu professorat. S'està pensant en unes direccions que es signifiquin per la seva autoritat moral i per les seves condicions per liderar i també per la seva capacitat de decidir i de respondre. S'està pensant, sobretot, en unes direccions amb prou ofici i sensibilitat per a les micropolítiques que afecten directament persones, que sàpiguen potenciar les aptituds i actituds dels seus equips docents, que entenguin que la bondat del sistema depèn essencialment del grau de satisfacció amb què professors i alumnes realitzin la seva tasca.

En un model de sistema singularitzat per territoris com el proposat, cal saber conjugar prou bé allò que és propi de l'autonomia dels centres i allò que és més propi del territori, també cal saber atorgar als centres més autonomia i –a la vegada– aconseguir que es comprometin amb el territori. Això fa referència a unes direccions –avui sovint encara molt cenyides a un concepte reductiu de les seqüències escolars i molt centrades en la vida interna dels centres–, que tinguin més marge de maniobra i que mirin també més enllà dels centres, comptant també amb un camí natural de projecció en el territori.

Convé reconèixer, considerar com a referent i donar suport especial als models i estils de direcció –tant en els centres públics com en els concertats– que han fet de la direcció una pràctica de lideratge institucional, que

incorpora l'avaluació sistemàtica i contínua de processos i de resultats, per apreciar avenços i corregir el que calgui, i que promou la participació activa i democràtica de la comunitat del centre i del territori, davant la innovació i la millora. Existeixen bones pràctiques de direcció i centres –tant públics com concertats– ben dirigits. Cal enfortir aquestes pràctiques i centres de forma rellevant i amb urgència. I cal promoure direccions en els centres convençudes que la qualitat en la gestió dels canvis que es proposen està directament relacionada amb el grau d'iniciativa i innovació orientada a la millora de la cultura docent, amb el nivell de participació activa de la comunitat i amb el d'increment d'eficiència del centre.

Per últim i no menys important, cal fer les direccions atractives per tal que el professorat que es trobi en millors condicions personals i de formació vulgui assumir-les.

Llista de participants al seminari sobre *El professorat i el Sistema Educatiu Català. Propostes per al debat*

Claudi Alsina i Català, catedràtic de matemàtiques de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

Carles Armengol Siscars, secretari general adjunt de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya.

Joan Badia Pujol, professor de català i director general d'Innovació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Joan Carles Berrocal i Corredó, director del Centre Educatiu Projecte de Barcelona.

Sara M. Blasi Gutiérrez, inspectora d'Educació.

Joan Ramon Borrell i Arqué, secretari tècnic del Cercle d'Economia i professor d'economia a la Universitat de Barcelona (UB).

Jaume Carbonell Sebarroja, director de *Cuadernos de Pedagogía*.

Mercè Chacón Delgado, coordinadora de l'Àrea d'Educació de la Fundació Jaume Bofill.

Ramon Farré Roure, catedràtic d'ensenyament secundari.

Enric Caturla Fita, cap de pedagogia i formació. Jesuïtes Educació.

Iñaki Echebarria Aranzabal, biòleg, catedràtic d'ensenyament secundari i director adjunt de l'ICE de la UB.

Joan Carles Gallego Herrera, professor i sindicalista.

Montserrat Gibert Llopart, mestra, exregidora d'Educació i Cultura i exalcaldessa de Sant Boi de Llobregat.

Joan Giralt i Zarco, mestre i director del CEIP Pegaso de Barcelona.

Montserrat Guri López, psicopedagoga i mestra, directora de Serveis del Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya.

Josep Janés i Tutusaus, catedràtic de ciències naturals i excoordinador d'Educació de la Diputació de Barcelona.

Mercè Izquierdo Aymerich, catedràtica de didàctica de les ciències de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Jordi Longás Mayayo, professor a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE), de la Universitat Ramon Llull (URL).

Miquel Martínez Martín, catedràtic de teoria de l'educació de la UB i director de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la mateixa universitat.

Ramon Plandiura Vilacís, advocat i professor de la Universitat Pompeu Fabra (UPF).

Isabel Ribas Nolla, exinspectora d'Educació i catedràtica d'ensenyament secundari.

Nota sobre l'autor

Miquel Martínez és catedràtic de teoria de l'educació de la Universitat de Barcelona i membre del grup de recerca consolidat sobre educació en valors i desenvolupament moral (GREM).

Ha estat degà de la Facultat de Pedagogia i vicerector de la Universitat de Barcelona. Actualment és el director de l'Institut de Ciències de l'Educació.

Participa com a consultor i avaluador en diferents projectes, agències, institucions, administracions de caràcter educatiu i universitats. Forma part de l'equip fundador de l'Escola Projecte de Barcelona.

És autor i coautor de diferents llibres i articles, entre els quals hi ha *El contrato moral del profesorado* (1998); *Un lugar llamado escuela en la sociedad de la información y la diversidad* (2001); *La formación en valores en sociedades democráticas* (2006) i *Formar ciudadanos europeos* (2007).

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.

