

Pensant el futur de l'educació

10 anys de debats amb
la comunitat educativa

Núria Garcia Quera i Júlia Martí Comas (editores)



Una iniciativa de:



Amb la col·laboració de:



Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web www.debats.cat.

© **Fundació Jaume Bofill**

Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Primera edició: abril 2014

Coordinació editorial: Núria Garcia Quera (www.sensus.cat)

Coordinació dels Debats d'Educació: Roser Argemí i Josep Ma Mominó

Redacció dels resums dels debats: Núria Toril

Correcció i traducció de textos dels debats: Fundació Jaume Bofill
i Servei Lingüístic de la UOC

Redacció del text del llibre: Júlia Martí

Assessorament: Roser Argemí, Marta Comas, Josep Ma Mominó,
Mònica Nadal i Ismael Palacín

Disseny gràfic i maquetació: Marçal Martínez (www.dimarts.cat)

Impressió: Artyplan (www.artyplan.com)

Dipòsit legal:

ISBN: 978-84-941361-1-5



ÍNDEX

Presentació	9
Introducció	11
1. Ha canviat l'escenari i no hem tingut temps de canviar l'escola	13
1.1. Com educar en temps de crisi i d'oportunitats?	15
1.2. Com educar els fills d'una societat individualista?	21
1.3. Com educar uns alumnes que, de tan informats, estan desinformatos?	25
1.4. Com educar en un món de diàspores?	29
2. Una nova manera d'entendre l'educació al segle XXI	33
2.1. Com podem preparar els alumnes per un món global i en constant canvi?	35
2.2. Les competències acabaran substituint els continguts?	41
2.3. Quins són els reptes de la competència lectora en el món de les TIC?	47
2.4. Com ensenyar a conviure en un món volàtil i complex?	53
2.5. L'aprenentatge pot ser un vestit fet a mida per a cada alumne?	59
2.6. Com motivar en la societat de la immediatesa?	67
2.7. On són els límits de l'atenció a la diversitat a les aules?	73
2.8. Com aconseguim que la multiculturalitat sigui un factor d'èxit?	79
2.9. Aprenentatge al llarg de la vida com a resposta a la inestabilitat?	83
2.10. Per què costa tant innovar en educació?	89
2.11. Com incorporem les TIC per transformar l'aprenentatge?	95
2.12. Com aconseguim que l'aprenentatge transcendeixi els espais formals?	101
3. Una nova manera de gestionar el sistema educatiu	107
3.1. Podem lluitar contra la segregació escolar?	109
3.2. El finançament de l'educació: privatitzar és la solució?	113
3.3. Es pot gestionar la diversitat sense segregar per itineraris i grups de rendiment?	119
3.4. Els docents poden afrontar tantes transformacions educatives?	125

3.5. Podem canviar el lideratge i la col·laboració a l'escola amb les estructures actuals?	131
3.6. Les famílies són claus en l'educació, però com aconseguim que s'impliquin?	137
3.7. Tants beneficis tenen, la descentralització i l'autonomia dels centres educatius?	143
3.8. És sempre positiva l'avaluació, pel funcionament del sistema educatiu?	149
3.9. Les avaluacions, com PISA, serveixen per millorar l'aprenentatge?	155
4. La comunitat educativa opina: quins són els temes clau?	161
4.1. Per sobreviure en una societat en crisi, els nostres alumnes també necessitaran sumar la capacitat crítica a la seva motxilla de competències	163
4.2. Si no aconseguim establir lligams i treballar les emocions amb els nostres alumnes, l'aprenentatge no tindrà lloc	167
4.3. Els nostres alumnes volen aprendre per a la vida, no en aules tancades dedicades a temes desconnectats del seu món	171
4.4. Ens atrevim a capgirar l'organització escolar perquè els alumnes puguin aprendre treballant en equip, de forma transversal i en projectes que els motivin?	175
4.5. L'ingredient secret de tot procés educatiu és una bona comunicació	179
4.6. Tothom exigeix una bona feina als docents, però ja tenen les eines necessàries i el reconeixement que es mereixen?	183
5. Els ponents dels 10 anys de debats d'educació	187

PRESENTACIÓ

Com podem contribuir a impulsar el canvi educatiu a Catalunya? Quins desafiaments haurà d'encarar l'escola del futur? Aquestes són preguntes que ens interpel·len a molts professionals i institucions en l'àmbit de l'educació.

Quan el 2003 en Jordi Sànchez des de la Fundació Jaume Bofill va idear els Debats d'Educació, de seguida va trobar uns aliats per tirar-los endavant: Xavier Aragay i, més endavant, Carles Sigalés de la Universitat Oberta de Catalunya. En aquell moment potser no auguraven la llarga vida que han tingut aquests debats, però el temps ha demostrat la lucidesa de la seva proposta: generar un espai de reflexió per "pensar el futur de l'educació a Catalunya". Un espai de debat educatiu adreçat a tota la comunitat educativa (docents, tècnics, famílies, investigadors, entitats educatives...), però també als actors socials, polítics i econòmics, per crear les complicitats imprescindibles entre tots els agents. La voluntat és aportar elements de reflexió i de debat entorn dels reptes de l'educació, aixecar la mirada per poder veure-hi més enllà, per preparar el terreny i avançar-nos als nous horitzons educatius.

Amb aquesta intenció, durant aquests 10 anys hem convidat mig centenar d'experts de reconegut prestigi internacional que han aportat mirades diverses, moltes d'elles especialment inspiradores. Sovint hem sortit del debat amb ganes de saber-ne més i amb la necessitat de continuar la discussió, sempre amb aquella sensació d'haver sortit de la voràgine del nostre dia a dia, per reflexionar junts sobre el sentit de la nostra feina i contribuir al necessari debat sobre els propers reptes de l'educació a Catalunya i al món.

Durant tots aquests anys hem compartit amb vosaltres la satisfacció de poder comptar amb aquest espai de reflexió i debat: ens hem trobat a la sala de debats, ens hem descarregat els vídeos i publicacions que, des del primer dia, són a disposició de tothom a la web (www.debats.cat) i ara, amb la campanya "les 3 coses que he après sobre educació" hem volgut celebrar els 10 anys dels "Debats d'Educació" d'una manera molt especial. Aquesta crida a tota la comunitat educativa ha volgut apel·lar a l'experiència reflexiva de cadascú i recollir les vostres aportacions sobre allò que considereu més important en educació, allò que sabeu que funciona o que és útil per respondre a les necessitats educatives del món d'avui. El resultat han estat centenars d'aportacions d'una gran qualitat, una reflexió col·lectiva de gran valor entorn de 10 eixos del canvi educatiu. Us convidem vivament a passejar-hi: www.les3coses.debats.cat.

Només ens queden els agraïments que, ja us podeu imaginar, després de 10 anys, són molts i sincers.

El primer és per al Museu d'Art Contemporani de Barcelona, una institució cultural de referència que ha estat el nostre soci i amfitrió la major part d'aquests anys, com abans ho havien estat el CCCB i el FAD, als quals també els hi agraïm la seva generositat.

El segon agraïment és per als equips de les dues institucions organitzadores que, durant aquests anys, han fet possibles els debats presencials, virtuals i en paper: Marta Ferrusola, Maria Boixadera, Lluís Rius, Toni Badia, Neus Batlle, Mònica Nadal, Anna Jolonch, Mercè Chacón...

El darrer agraïment, però no per això menys important, ha de ser per als milers de persones que formeu part de la comunitat dels Debats: per als ponents i les vostres valuoses aportacions, els representats de les institucions educatives (administracions, docents, sindicats, universitats, revistes i entitats educatives, associacions de pares i mares...) i tots els qui participeu en els debats presencialment o virtualment.

Les responsables d'aquest llibre, la Júlia Martí Comas i la Núria Garcia Quera, han sabut recollir i enllaçar un tast de les aportacions més significatives dels ponents i dels participants. Un repte engrescador, però gens fàcil! Esperem que aquest llibre també us serveixi d'estímul a l'hora d'enfilar nous reptes educatius, des de les vostres responsabilitats i compromís amb l'educació.

Roser Argemí i Josep Ma. Mominó

INTRODUCCIÓ

El llibre que teniu a les mans és un mirall dels **Debats d'Educació** que han tingut lloc des de l'any **2003 fins al 2013**.

Per tant, com a mirall que és, lluny d'aportar noves idees, es limita a recapitular i extreure el millor de les **49 ponències** que, amb una perspectiva internacional, durant **deu anys** han enriquit els debats sobre l'**educació a Catalunya**.

Tanmateix, la imatge no seria completa sense la nostra comunitat educativa. És per això que al llibre també es fa ressò de les aportacions recollides a través del fòrum on-line **«Les 3 coses que he après»**, realitzat durant el 2013 per a celebrar els deu anys de debats.

Així doncs, les cites dels ponents nacionals i internacionals, i les nostres respostes a la pregunta de *“Quines són les 3 coses que he après sobre educació?”* dibuixen **una imatge de conjunt**, que s'ha intentat transmetre de manera amena, sense caure en un academicisme feixuc o en una exhaustivitat indigerible.

Amb aquesta intenció, el llibre s'ha dividit en quatre grans blocs.

El primer fa referència al context actual. S'hi esbossen les grans transformacions socioeconòmiques que planteja el segle XXI, vinculant-les als reptes als quals ha de fer front l'educació, com són les migracions o la societat del coneixement.

El segon bloc fa referència al canvi de paradigma que està vivint l'educació i es detallen algunes propostes de diversos autors per tal d'adaptar-nos a aquests canvis: l'aprenentatge, les competències, la innovació, l'aprenentatge al llarg de la vida...

El tercer bloc se centra més concretament en els sistemes educatius i en els seus models de gestió, tocant temes com són els models d'escolarització, la participació de les famílies, la privatització, l'autonomia dels centres o l'avaluació.

Per últim, el quart bloc dóna la veu als participants del fòrum «Les 3 coses que he après», per tal de recollir les reflexions i propostes de futur que planteja la comunitat educativa.

Cada bloc està dividit en diversos capítols, encapçalats per una pregunta i una entrada que introdueix el tema. En el cas dels tres primers blocs, el cos del capítol

el protagonitzen una selecció de cites dels ponents dels debats, lligades per un fil conductor que, al final, exposa els reptes que es plantegen d'ara en endavant. Les aportacions de la nostra comunitat educativa són la cirereta del capítol, a la vegada que visibilitzen l'arrelament dels debats a Catalunya. En canvi, en el cas de l'últim bloc, el protagonisme el tenen, com ja hem dit, les intervencions de «*Les 3 coses que he après*».

Tot plegat **ens permet destacar els reptes que encara són vigents, així com tot allò que s'ha aconseguit fins ara**, i és una fotografia del moment actual.

I, ara sí, sense més preàmbuls, us deixem amb la veu del primer convidat als Debats d'Educació. Després, vosaltres teniu la paraula:

«Aprendre a aprendre i aprendre a viure junts han estat postulats com els dos pilars que expressen els nous desafiaments que ha d'afrontar l'educació en el marc de les transformacions profundes que viu la societat. El primer sintetitza els desafiaments educatius des del punt de vista del desenvolupament cognitiu, mentre que el segon sintetitza els desafiaments relatius a la construcció d'un ordre social on puguem conviure cohesionats, però mantenint la nostra identitat com a diferents» (Tedesco, 2003).

1. HA CANVIAT L'ESCENARI I NO HEM TINGUT TEMPS DE CANVIAR L'ESCOLA

1.1. COM EDUCAR EN TEMPS DE CRISI I D'OPORTUNITATS?

La globalització ha fet augmentar la desigualtat, ha posat en perill la cohesió social i ha transformat el mercat laboral, generant precarietat; però, al mateix temps, també planteja oportunitats, com l'aparició de nous perfils laborals, caracteritzats per l'emprenedoria. Aquests canvis fan necessària una nova manera de plantejar el sistema educatiu.

«Avui dia, les ciutats, i particularment les megaciutats com ara Londres o Barcelona, són cubells d'escombraries en els quals s'aboquen els problemes provocats per la globalització. Així mateix, han esdevingut laboratoris en els quals s'experimenta, es posa a prova i (si hi ha sort) es desenvolupa l'art de conviure amb aquests problemes (no l'art de resoldre'ls)» (Bauman, 2008).

La globalització

La globalització és, en part, el resultat d'una gran transformació que comença amb *«la sortida del capitalisme industrial, amb el replantejament de les formes de regulació a les quals havia arribat finalment cap als anys seixanta-setanta, i el pas cap a un nou estat del capitalisme, més salvatge, que imposa cada cop més una competència exacerbada a nivell internacional amb la globalització i, en particular, la dominació cada cop més gran del capital financer internacional» (Castel, 2009).*

Algunes de les conseqüències d'aquestes transformacions han estat l'augment de la desigualtat i la precarietat, així com de les tensions que posen en perill la cohesió social assolida durant els anys de l'estat del benestar a Europa.

«La globalització, com que està basada fonamentalment en la lògica econòmica i en l'expansió del mercat, trenca els compromisos locals i les formes habituals de solidaritat i de cohesió amb els nostres consemblants. Les elits que actuen globalment tendeixen a comportar-se sense compromisos amb el destí de les persones afectades per les conseqüències de la globalització. La resposta dels que queden exclosos de la globalització a aquest comportament és refugiar-se en la identitat local, on la cohesió del grup recolza en el rebuig als "externs"» (Tedesco, 2003).

Conseqüència de la globalització: un nou mercat laboral

Un dels principals canvis d'aquest nou marc econòmic és l'aparició d'una nova lògica de l'organització del treball. Basada en *«la flexibilitat interna i la ruptura*

de les categories fixes, alhora que provoca l'eliminació de les jerarquies tradicionals, mostra tendències que contenen un potencial destructiu molt important» (Tedesco, 2003).

En aquest sentit, podem veure com aquests canvis han rebut respostes diverses. D'una banda es posa de manifest l'augment de la precarietat laboral:

«El concepte de "qualitat total", que orienta les transformacions en els models de gestió actuals, suposa una relació molt més igualitària que en el passat entre els que s'incorporen a les unitats productives. Però aquesta major igualtat entre els inclosos implica una separació molt més significativa respecte als exclosos» (Tedesco, 2003).

Conseqüència d'un nou mercat laboral: s'ha de reformar el sistema educatiu

D'altra banda, es posen en relleu les oportunitats d'una economia basada en el coneixement com a forma d'impulsar el creixement econòmic i, per tant, es vinculen els objectius econòmics amb les polítiques educatives.

Marina (2012) ho exposa així:

«El tema del moment, el que preocupa totes les nacions, tots els empresaris, tots els polítics, i que hauria de preocupar tots els ciutadans és: com podem generar talent? En una societat del coneixement, amb una economia que estarà basada cada vegada més en la ciència i en la tecnologia, la principal riquesa de les nacions ja no és el territori, ni la població, ni les matèries primeres, ni el capital: és el TALENT».

Més concretament, **Cobo** (2011) explica com «el mercat del treball cada vegada més globalitzat demana, particularment, individus altament competents i en condicions d'oferir un valor afegit al sector productiu. Tanmateix, un exercici professional competitiu a escala global requereix que les institucions educatives facin una reflexió. Com educar aquests agents del coneixement? Quins coneixements cal impartir? Quines habilitats requeriran? No hi ha dubte que queda molt de camí per fer en aquest sentit».

El sistema educatiu, doncs, ha d'estar al servei de l'economia?

Tanmateix, el viratge de l'educació cap a la producció de capital humà destinat a satisfer les necessitats del mercat laboral, xoca, com bé explica **Dubet** (2010), amb les funcions tradicionals que havia desenvolupat l'escola fins a l'actualitat:

«Se sol considerar que l'educació ha d'oferir una cultura general que permeti als estudiants participar en el llegat de les generacions successives. Tota escola intenta difondre una alta cultura tradicional i desenvolupar les competències generals en l'àmbit de les arts, les ciències, les matemàtiques, únicament en nom de les seves virtuts intel·lectuals i educatives. D'altra banda, però, també es considera que, en les societats en què el coneixement és una força productiva, la formació escolar produeix capital humà i és una inversió econòmica que ha de capacitar els alumnes per a activitats tècniques i socials d'utilitat immediata» (Dubet, 2010).

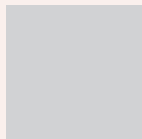
Aquesta contradicció ha generat algunes crítiques sobre el camí que està seguint l'educació en els darrers anys. **Coscubiela** (2005) es demana: «És l'educació, per damunt de tot, un dret de les persones al servei del seu desenvolupament i trajectòria personal, o l'hem de concebre principalment com un producte, com un servei, com una mercaderia més al servei de l'economia, del model productiu?».

I, al mateix temps, **Laval** (2005) reivindica l'escola democràtica:

«...a l'escola de l'empresa cal oposar-hi l'escola de la ciutat [...]. Toca reconstruir un model educatiu digne d'un gran projecte democràtic. Europa pot ser un dels marcs d'aquesta reconstrucció, però una Europa ben diferent de la del "gran mercat", basada en la competència generalitzada. No està prohibit somiar que un dia els educadors, els intel·lectuals, els científics i els artistes tindran la capacitat de fer l'Europa dels coneixements i de la cultura per a tots, l'Europa de la nova Il·lustració. Ara bé, si es realitza, aquesta Europa també serà l'Europa de les solidaritats socials i dels ciutadans lliures».

Per tant, en aquests temps de crisi i incertesa, els reptes seran tant la necessitat de reforçar la cohesió social, com la importància d'educar els futurs ciutadans per ser autònoms i emprenedors i, d'aquesta manera, fer de l'educació un motor de canvi i de riquesa.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Joan
Guàrdia Olmos**

Professor de la Facultat de Psicologia de la UB

Disposar d'un marc ample i segur perquè el procés educatiu esdevingui fàcil és fonamental. Educar és intrínsec a la supervivència de les societats i aquestes no evolucionen sense el compromís explícit amb el sistema educatiu. No conec cap procés educatiu improductiu, sí conec lleis improductives.



**Dídac
Mateo González**

Investigador del Grup de Recerca d'Anàlisi Social i Educativa

El fre de la realitat, la crisi, hauria d'afavorir el paper dels centres educatius com a espais privilegiats d'enfortiment de la capacitat de les persones que conformen la comunitat educativa quant a comprensió de les possibilitats que tenen les persones d'augmentar la seva dimensió política (en el sentit grec de membres responsables i protagonistes d'allò que passa més enllà de l'escola).



**Josep Joan
Moreso Mateos**

Catedràtic de Filosofia del Dret. Universitat Pompeu Fabra

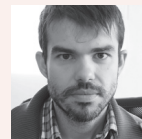
Vuit anys com a rector m'han fet comprendre més cabalment que la clau que obre tots els panys del progrés i el creixement econòmic és l'educació. No falla: els països que més han invertit a millorar el sistema educatiu més aviat, han esdevingut països amb major riquesa.



**Xavier
Riudor Pons**

Director tècnic del Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya

Ens movem en un entorn d'incertesa que obliga a canviar l'enfocament de com s'ha ensenyat fins ara. I això significa ensenyar i entrenar competències que han de reforçar l'autonomia i l'autoestima dels nostres infants i joves. En aquest sentit, cal reforçar les competències vinculades amb l'emprenedoria, com són la iniciativa personal, la proactivitat, la tenacitat, la innovació, el treball en equip, la tolerància al risc, la comunicació...



**Alejandro Paniagua
Rodríguez**

Mestre i Investigador Predoctoral en Antropologia de l'Educació - UAB

Cal repensar quin paper té la institució escolar dins del context de la globalització i les transformacions provocades per la creixent deslocalització de les empreses. [...] El debat educatiu ha d'anar més enllà de models de gestió, eficàcia i eficiència, per interrogar-se sobre el tipus de ciutadans que forma i nodreix, posant l'èmfasi en quines eines per a la millora i la transformació social es posa a disposició dels i de les alumnes.



**Margarida
Romero**

Professora associada a la Facultat de Ciències de l'Educació

Aprendre necessita un temps, no només quantitatiu, sinó també un temps de qualitat per part de l'aprenent, dels docents i dels grups socials en els quals es desenvolupen els aprenentatges informals. Vivim, però, en una societat en la qual es valora la velocitat i on la manca de temps de bon nombre d'adults acaba afectant els temps d'aprenentatge dels infants, traduint-se sovint en una sobrecàrrega d'activitats extraescolars, que augmenta l'estrès dels infants i redueix el temps pel joc, pels aprenentatges socials i pel descans tan necessari per a l'aprenentatge.



**Francesc Colomé
Montserrat**

Inspector d'Educació

D'una educació que ha de canviar el món, a un món que ha canviat l'educació.



**Jordi
Serarols Boada**

Inspector d'Educació

Tenim el privilegi de ser membres d'una generació que està sent testimoni de canvis importantíssims a nivell mundial i que, d'una manera o altra, s'han de veure reflectits en el món educatiu. La globalització, la col·laboració, la flexibilitat, la versatilitat i la creativitat són característiques d'aquesta societat anomenada líquida (Bauman, 2008). L'aprenentatge en aquest context esdevé també líquid, és a dir, ens trobem immersos en un contínuum d'aprenentatge, formal, no-formal i informal, que uns anomenen invisible (Cobo) i que ens porta a parlar d'ecologies d'aprenentatge.

1.2. COM EDUCAR ELS FILLS D'UNA SOCIETAT INDIVIDUALISTA?

La postmodernitat, generada per la crisi de les institucions modernes, comporta inestabilitat, individualisme, identitats canviants, complexitat, manca de valors..., i l'escola ha de fer front a aquests canvis.

«Avui, en l'època de l'economia global i l'individualisme ferotge, la modernització ha fet caure a trossos els antics models de societat [...]. Cada un de nosaltres, immers en la producció i en la cultura de masses, s'esforça per escapar-ne i construir-se com a subjecte de la seva pròpia vida» (Tourain, 2005).

La nova societat

Com explica **Elzo** (2004), estem al davant de l'aparició d'una nova societat, amb nous valors, que està posant en dubte les institucions establertes durant la modernitat:

«Hi ha una gran línia de força que travessa tot el procés de mutació: en la societat moderna, existeix la plausibilitat d'un projecte global, holístic, d'una idea matriu, d'un nord com a far d'acció social, a diferència del que passa en la societat emergent, que es caracteritza per la incertesa, el dubte, el replegament en allò que és quotidià, en el que és emocional, en el dubte, en l'efímer, en la diversitat».

Aquest individualisme, malgrat ser exaltat en nombrosos casos, també comporta unes conseqüències nefastes: *«L'individu és de ben segur el valor de referència de la nostra societat i ser un individu lliure i responsable segons el model de la Declaració dels drets de l'home i del ciutadà, és un bell ideal i, fins i tot, segurament, un ideal insuperable. Ara, des d'un punt de vista sociològic, no passa de ser un ideal, perquè hi ha maneres problemàtiques de ser un individu i, fins i tot situacions, cada cop més nombroses, en què uns individus estan totalment mancats dels recursos bàsics per realitzar aquesta ambició» (Castel, 2009).*

I com pot reaccionar l'escola?

Bauman (2008), en relació a l'educació, adverteix que *«La vida líquida moderna, a diferència de la cultura de l'era de la creació de les nacions, no té "gent" per "educar". En lloc d'això, té clients per seduir».*

Per tant l'escola s'enfronta, un cop més, a una sèrie de contradiccions a l'hora de definir com s'adapta a aquest nou context: *«L'escola va ser un actor clau en*

la construcció dels estats nacionals moderns, va definir la cultura comuna, la que cada futur ciutadà havia de rebre: aprenentatges bàsics, història nacional, nocions de ciència... Què se n'ha fet, avui, d'aquesta cultura comuna, quan sabem que el marc nacional ha canviat, quan els coneixements considerats com a bàsics s'han anat ampliant, quan s'espera de cadascú que tingui moltes competències? Arreu es planteja un problema de definició d'aquesta cultura. I es planteja, encara amb més força, perquè remet a una tria política molt més que educativa, atès que no es tracta tant de preparar per a futurs estudis, com de garantir a tothom un estoc mínim de coneixements i habilitats» (Dubet, 2010).

Aquest context planteja el repte i la necessitat de formar l'alumnat perquè pugui fer front a les complexitats del món actual, ja sigui en termes de capacitats i habilitats, com en termes de cultura, valors i identitat.

Com diu **Tedesco** (2003), «el paper de l'educació i del coneixement en la formació del ciutadà implica incorporar en els processos educatius una major orientació cap a la personalització del procés d'aprenentatge, cap a la construcció de la capacitat de construir aprenentatges, de construir valors, de construir la pròpia identitat. En aquest sentit, la major incertesa que genera aquesta societat d'alta reflexivitat es resol –en termes relatius, naturalment– amb més gran reflexivitat i no amb menys reflexivitat».

Més concretament, **Elzo** (2004) planteja una sèrie d'objectius prioritaris que cal transmetre a través de l'educació: «la racionalitat, la competència personal, la tolerància activa, la solidaritat, l'espiritualitat i, com a colofó, la utopia per una societat millor».

Per tant, la conclusió seria que, en un context de canvis socials i de pèrdua de valors culturals, és més necessari que mai que l'escola segueixi sent un espai per a l'educació en valors i l'acompanyament en la construcció de la identitat.

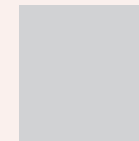
LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Mª Àngels
Brescó Mendiluce**

**Directora Jesuïtes Poble Sec,
Col·legi Sant Pere Claver**

En aquests moments d'incertesa és molt important dedicar temps a la reflexió sobre la missió, el projecte educatiu i el sentit de cada escola, i que el claustre els faci seus. Cal determinar quins seran els nostres trets diferenciadors.



**Roser
Boix Tomàs**

**Vicedegana de Recerca i Doctorat
a la Facultat de Formació del
Professorat - UB**

L'escola del futur haurà d'ensenyar a organitzar i gestionar la incertesa i la complexitat amb què els ciutadans haurem de conviure en el marc d'una societat en constant procés de canvi; els nens i les nenes hauran d'aprendre a posar el coneixement en acció segons les necessitats del moment i de la immediatesa de tot allò que succeeix en el dia a dia.



**Xavier
Orteu i Guiu**

**Director d'Insercoop, orientació
professional i inserció laboral**

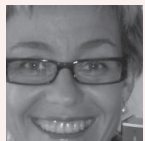
La modernitat va construir una modalitat sòlida d'articulació de les variables espai/temps i també va regular les possibles dislocacions entre els temps personals i els temps socials. Ara les regles de joc han canviat i s'han perdut les referències que permeten sumar els coneixements en clau de valor. Així, el passat no esdevé garantia de futur i el futur pot canviar constantment de valor en funció de la nostra capacitat d'adaptar-nos-hi.



**Coral
Regí Rodríguez**

Directora Escola Virolai

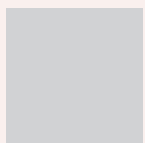
Com a part fonamental del model educatiu, cal reforçar l'educació dels valors que necessitem per afrontar els moments actuals d'incertesa. Cal reforçar d'una manera vivencial, aplicada al dia a dia de les escoles, la creativitat, la resiliència, l'empatia, la perseverança, l'esperança en el futur, per a fer joves resistents, amb capacitat d'adaptar-se, d'emprendre, de donar respostes noves, de tornar a començar, amb el desig d'anar més enllà. Amb capacitat d'observar el seu món com un camp ple d'oportunitats.



**Pilar
Medina Bravo**

**Professora de la Universitat
Pompeu Fabra**

Podem omplir l'estudiant de coneixements específics en la seva parcel·la professional, però a les aules no només hi tenim els professionals del futur, sinó els futurs ciutadans. La progressiva fragmentació del coneixement empobreix la capacitat per a entendre la complexitat, un dels majors reptes de qualsevol ciutadà.



**Carme
Porta Abad**

Cap de Comunicació

Estem educant en la societat 2.0 i encara som a la prehistòria en l'organització social. L'individualisme va trencar les xarxes i reconstruir-les amb un nou paradigma no està sent fàcil. Eduquem per a estructures àgils, horitzontals en les TIC i tenim un mercat laboral i social on això és gairebé anecdòtic en molts àmbits. L'educació no pot assumir tots els canvis si la societat segueix reculant.



**Xavier
Masllorens Escubós**

**Director general Educació Sense
Fronteres**

L'ensenyament formal tendeix a sobrevalorar els coneixements, procediments i habilitats per damunt de la socialització, els valors personals i la cooperació entre iguals. La competitivitat "ambiental" també fa d'esbiaix, i és una llàstima.



**Carles
Duarte Montserrat**

**President del CoNCA i director de la
Fundació Lluís Carulla**

La vida és una experiència individual, però a hores es produeix una certa exasperació del jo. L'escola pot contribuir d'una manera determinant a educar en el diàleg, en el pacte, en la construcció en comú. Només en casos excepcionals la trajectòria personal esdevé una singularitat i, fins i tot així, continuarà depenent de la col·laboració amb altres. Cal formar en la feina ben feta, però també en l'aportació i l'acolliment de l'esforç de cadascú per arribar més lluny en el que podem aspirar a ser.

1.3. COM EDUCAR UNS ALUMNES QUE, DE TAN INFORMATS, ESTAN DESINFORMATS?

La globalització i les noves tecnologies han posat el coneixement al centre de l'economia i la societat. En aquest context el saber actiu i reflexiu ha de substituir la simple acumulació de sabers.

«La societat del coneixement es defineix com aquella en què s'han institucionalitzat mecanismes de reflexió en tots els àmbits funcionals. Aquests mecanismes reflexius es diferencien dels procediments d'acumulació d'experiència propis d'altres formes socials del passat pel fet que les experiències no es fan ni es reben "passivament" sinó de manera prospectiva i innovadora, selectivament i reflexiva» (Innerarity, 2010).

L'experiència i les feines manuals ja no són importants?

La nova era de la reflexivitat té impacte, tant a nivell social i cultural, com a nivell econòmic i laboral. Pel que fa al món laboral, podem veure com aquesta centralitat del coneixement ha transformat les formes de produir i de treballar. Segons **Kozma** (2012):

«...el canvi més recent que s'ha donat és el pas del paradigma de la producció en massa a un paradigma basat en les TIC i la creació de coneixement. Això no vol dir que la manufactura, o fins i tot l'agricultura, ja no tinguin un paper en l'economia moderna, sinó que les TIC i la creació de coneixement han eclipsat la manufactura de béns com a factor de producció principal».

La centralitat del coneixement també es fa evident en el si de l'empresa, amb la consolidació d'un nou paradigma basat en la creació col·laborativa, personalitzada, o en la distribució i en l'ús de nou coneixement per una població àmplia, diversa i distribuïda (**Kozma**, 2012).

D'altra banda, **Innerarity** (2010) parla de la importància d'entendre el coneixement com un procés d'aprenentatge actiu:

«El que està passant és un canvi d'èmfasi que ens fa passar de l'aplicació del coneixement existent a la creació de nou coneixement. Una societat del coneixement es caracteritza pel fet que el coneixement necessari per dur a terme les seves operacions ja no es basa principalment en l'experiència, sinó que es genera mitjançant processos actius d'aprenentatge» (Innerarity, 2010).

Tanta informació no ens acabarà fent més ignorants?

«Es diu que vivim en una societat de la informació o del coneixement i més aviat s'hauria de dir justament el contrari: la nostra és una societat de la desinformació i del desconeixement. En quin sentit? No en el sentit que hi hagi una trampa dirigida des d'una rebotiga perversa per confondre'ns, sinó en un sentit més complex i alhora banal. La nostra ignorància és una conseqüència de tres propietats que caracteritzen la societat contemporània: el caràcter no immediat de la nostra experiència del món, la densitat de la informació i les mediacions tecnològiques a través de les quals ens relacionem amb la realitat» (Innerarity, 2010).

Per tant, enfront a l'excés d'informació:

«Entre les incòmodes desproporcions del nostre món hi ha una ignorància molt pròpia de la societat avançada que es produeix amb l'excés d'informació i que s'ha qualificat amb neologismes com "infoescombraries" o "infoxicació". L'especialització i la fragmentació del coneixement han produït un increment d'informació que va acompanyat d'un avanç molt modest pel que fa a la nostra comprensió del món» (Innerarity, 2010).

Com aprendre en societats infoxicades?

L'escola haurà d'adaptar-se, sens dubte, a aquestes transformacions, per tal de preparar als alumnes per desenvolupar el saber reflexiu. Una manera serà lluitant contra el que **Elzo** (2004) considera que està passant amb les noves generacions: «...els resulta difícil assimilar tota la informació que exigeixi algun grau de concentració, continuïtat, opció racionalitzada o esforç. Saben rebre i reaccionar emocionalment (els agrada o no els agrada), però tenen dificultats a l'hora de jerarquitzar racionalment (mitjançant un exercici de raonament intel·lectual) el que és correcte del que és incorrecte, el primordial del secundari, l'essencial del que és accessori, la dada de la seva interpretació».

En aquest sentit **Innerarity** (2010) considera que en l'època actual l'ideal de l'educació «s'ha desplaçat cap a la creativitat,

és a dir, cap a la "capacitat d'aprendre", entesa com la gestió de les decepcions en contextos de més incertesa, és a dir, un procés que ja no concep el saber com una possessió adquirida per sempre sinó com la possibilitat de fer noves experiències, és a dir, un procés actiu que inclou l'exigència de desaprendre».

Així, doncs, tenint en compte l'excés d'informació, caldrà que els alumnes aprenguin a gestionar-la per tal d'enfrontar-se, tant socialment com laboralment, a la nova societat del coneixement.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Josep M. Mominó

Professor de la UOC

En la nostra societat, la lògica de la producció massiva de béns perd protagonisme acceleradament en la mesura que, en un món globalitzat, la creació i gestió del coneixement esdevenen les formes més rellevants de treball i productivitat. En un context com aquest, el nostre sistema educatiu encara actua, en els seus elements fonamentals, seguint els paràmetres que establia la industrialització.



Nélida Zaitegi de Miguel

Maestra, pedagoga e Inspectora de Educación, jubilada

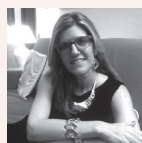
Los nuevos escenarios, la sociedad del conocimiento, demandan nuevas competencias, muchas muy diferentes a las que han sido útiles hasta ahora. La educación ha de responder a ellas y dirigir todos sus esfuerzos hacia la el desarrollo de las competencias personales (aprender a ser), sociales (aprender a convivir) y profesionales (aprender a aprender, a hacer y a emprender). Es decir, personas capaces de gobernarse a sí mismas y de colaborar con otras en la construcción de una sociedad más justa, humana y humanizante.



Xavier Úcar

Catedràtic de Pedagogia Social

En una societat en la que els coneixements estan distribuïts i s'estan produint i reproduint de manera continuada en múltiples espais i temps, mantenir una única institució, l'escola –el mateix serveix per a la universitat–, com a dipositària o transmissora del coneixement, té molt poc sentit. [...] Si vol continuar sent viable, com a institució preparatòria per a la vida adulta, l'escola ha de convertir-se en un espai generador de coneixement.



Isabel Ruiz Pérez

Professora de secundària

Ensenyar a pensar, abans que ensenyar a memoritzar conceptes. Com puc resoldre un problema, si fos meu? Com expresso les coses? Com explico fenòmens que tinc a l'abast? Tornem a educar en base al pensament i guanyarem (sobretot ells).

1.4. COM EDUCAR EN UN MÓN DE DIÀSPORES?

Els processos migratoris han posat en joc els sistemes escolars. Malgrat els reptes que planteja l'arribada d'alumnes nous, hi ha qui veu aquestes transformacions com una oportunitat.

«La migració actual és diferent de la migració de les dues fases anteriors perquè es mou en totes dues direccions (avui dia pràcticament tots els països, inclosa la Gran Bretanya, són "immigrants" o "emigrants") i no afavoreix cap ruta concreta (les rutes ja no estan determinades pels vincles imperialistes/colonials del passat)» (Bauman, 2008).

Com han d'afrontar les escoles la diversitat cultural?

Caldrà fugir de visions clàssiques sobre la immigració a les escoles, per entendre la migració com un procés transnacional. Com diu **Levitt** (2006), *«L'experiència immigratòria no és pas un viatge lineal, irreversible des d'una pertinença a una altra. Al contrari, els migradors van oscil·lant, ara una cosa ara l'altra, entre enviar, rebre i altres tendències en diferents fases de la seva vida».*

Per tant, el repte de l'escola ja no consistirà en l'adaptació, sinó en poder extreure el màxim partit d'aquest alumnat transnacional, tenint en compte que *«les persones pertanyeran simultàniament a aquest país i a les seves pàtries nadiues a llarg termini» (Levitt, 2006).*

«Créixer en un àmbit social transnacional, i migrar sovint físicament i emocional/culturalment travessant les fronteres, comporta diverses implicacions per a l'experiència educativa. [...] En el millor escenari, aquests joves adquireixen fluïdesa bilingüe i biculturalment. En el pitjor escenari, no dominen prou ambdues cultures i, com a conseqüència, es queden relegats als marges de la societat en tots dos entorns» (Levitt, 2006).

En la mateixa línia, **Bauman** (2008) utilitza la metàfora de les àncores per mostrar *«allò que la metàfora del "desarrelament" perd o silencia: la interrelació entre la continuïtat i la discontinuïtat de la història de totes les identitats contemporànies, o almenys d'un nombre cada vegada més gran d'identitats contemporànies».*

«A diferència dels casos de "desarrelament" i "desinserció", no hi ha res d'irrevocable, ni molt menys final, en el fet de llevar una àncora. Un cop arrencades de la terra on van créixer, és probable que les arrels s'assequin i morin, cosa que fa

que la seva (més que improbable) resurrecció ratlli en el miracle; però les àncores es lleven amb l'esperança de poder tornar-les a llençar en lloc segur, i es poden deixar anar amb la mateixa facilitat en molts ports d'escala diferents i distants. A més, les arrels dissenyen i determinen per endavant la forma que assumiran les plantes que en surtin, i exclouen la possibilitat que en tinguin qualsevol altra. En canvi, les àncores són només unes prestacions auxiliars d'un vaixell mòbil i no en determinen les característiques ni els recursos» (Bauman, 2008).

Per altra banda, la migració entesa com un procés transnacional ens permet afrontar-la com una oportunitat, tant pels propis protagonistes, com per tota la societat. «Les persones que saben com actuar a través de les fronteres, que són biculturals i bilingües, tenen el millor currículum per a l'actual món global. Construeixen ponts i no murs» (Levitt, 2006).

Quin paper juguen les identitats nacionals en un món multicultural?

Aquesta realitat ens obliga a replantejar els debats sobre la construcció de la identitat nacional i la integració dels nous vinguts. En aquest sentit, Cardús (2008) considera que «si els continguts que configuren les identitats són tan inestables i canviants, potser seria convenient deixar de seguir definint la identitat en relació als continguts i fer-ho en relació als contenidors. Dit d'una altra manera: actualment, la identitat seria sobre tot un contenidor –encara m'agrada més dir una pell– la funció del qual és contenir, en el sentit d'aplegar, de mantenir junts, un gran nombre d'elements heterogenis i canviants. [...] En definitiva, els continguts de les identitats poden ser el més líquids que mai hagin estat –a vegades, semblen vaporosos i tot– però el reconeixement social i l'autoreconeixement individual segueixen necessitant la forma que proporciona un contenidor, una pell».

Per tant, l'escola hauria de ser capaç de seguir construint la identitat nacional. Tot i que, com diu Cardús (2008), «En el cas de Catalunya, la interculturalitat no deixa de ser un parany

perquè no hi ha un marc cultural propi implícit prou sòlid com perquè pugui actuar com a referència comuna i, fàcilment, la cultura nacional pot aparèixer com un exotisme més i perdre la capacitat estructuradora que hauria de tenir».

En definitiva, els constants fluxos migratoris plantegen un gran repte per als sistemes educatius: el d'integrar nous alumnes des de l'oportunitat que representen les seves pertinences múltiples, evitant majors desigualtats i compaginant-ho amb el paper tradicional d'estructuració cultural de la nació.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Imaculada
Armadans**

**Professora agregada Departament
Psicologia Social**

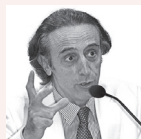
L'educació i l'aprenentatge impliquen l'adquisició d'uns valors essencials per a la vida i la construcció psico-social de la identitat personal, social i/o professional. El resultat de la superació de dificultats constant per adaptar-se al medi i tenir en compte les necessitats de cadascú.



**Alba
Molas Rifà**

**Empresària i directora/gerent
de la Coordinadora Catalana de
Fundacions**

El nostre país té l'obligació d'educar les persones perquè és un dels valors que fa que la nostra societat sigui responsable de la seva identitat i de les seves decisions. També per saber obrir les finestres a les noves aportacions, conjuntament amb la solidaritat, altruisme, responsabilitat i llibertat. La família i l'escola són la llavor de la nostra societat.



**Mariano
Fernandez Enguita**

**Catedràtic de Sociologia a la
Universitat Complutense**

En un món globalitzat –que vol dir densament interconnectat i interdependent més enllà de les fronteres polítiques, i multicultural i mestís més ençà– l'educador s'ha de rebel·lar contra la seva funció tradicional d'instrument de construcció de qualsevol identitat col·lectiva exclusiva i exclouent (ja sia la nació, vella o nova, o qualsevol altra comunitat de base territorial, o el grup ètnic, en qualsevol de les seves formes).

2. UNA NOVA MANERA D'ENTENDRE L'EDUCACIÓ AL SEGLE XXI

2.1. COM PODEM PREPARAR ELS ALUMNES PER A UN MÓN GLOBAL I EN CONSTANT CANVI?

La societat i l'economia del segle XXI viuen un procés de continua transformació. El coneixement passa a ser el protagonista i l'educació se situa com un element clau de l'economia d'un país. Per tant, l'adaptació dels sistemes escolars a les noves necessitats de l'economia i el món laboral es converteix en un repte constant.

Segons el cap de l'informe PISA¹, Andreas Schleicher, «Les escoles han de preparar els estudiants per a feines que encara no s'han creat, tecnologies que encara no s'han inventat i problemes que sorgiran i encara desconeixem» (Zhao, 2012).

Però, com s'adapten les escoles a aquests reptes? Què hauran de transmetre a partir d'ara?

«En l'economia i la societat del segle XXI, la memorització de fets i la implementació de procediments senzills és menys important; allò crucial és la capacitat de respondre amb flexibilitat problemes complexos, comunicar de manera eficaç, gestionar la informació, treballar en equip, utilitzar la tecnologia i produir coneixement, unes capacitats que s'han denominat capacitats del segle XXI» (Kozma, 2012).

En la mateixa línia, Zhao (2012) considera que cal preparar als alumnes pel món global:

«A causa de la interrelació i la interdependència de les economies, l'augment dels reptes globals com ara el canvi climàtic i la facilitat de circulació entre fronteres nacionals, el lloc de naixement d'una persona ja no determinarà quin serà el lloc on visqui o amb qui o per a qui treballarà. Per tant, a fi d'estar preparat per viure en aquest món global calen habilitats i coneixements per poder interactuar amb persones que no han nascut ni han crescut en la mateixa comunitat local que nosaltres».

Diferents autors coincideixen en la importància de passar d'una educació de la transmissió de coneixements a una educació de l'aprenentatge de competències o, com diu Marina (2012), de generació de talent:

«Per talent entenc la "intel·ligència triomfant", la "succesful intelligence" dels autors americans, és a dir, la que és capaç de triar metes valuoses, aprofitar els coneixements adequats, mobilitzar les emocions creadores, aplicar-hi l'energia, el valor i

¹ PISA: Programme for International Student Assessment o Programa internacional per a l'avaluació d'estudiants. Serveix per avaluar, cada tres anys, el rendiment escolar dels joves de 15 anys de diferents països. Se n'encarrega l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).

la tenacitat suficients. És una intel·ligència pràctica, que no es contenta a conèixer, sinó que vol actuar [...] El talent és una intel·ligència resolta, activa, capaç d'aprendre amb rapidesa, creativa, amb encertats criteris d'avaluació i dotada de les virtuts de l'acció». «La generació del talent es pot aconseguir ajudant el nen perquè construeixi bé els dos tipus d'intel·ligència. La seva "intel·ligència generadora d'ocurrències", que es basa en la memòria i que aprofita la fascinant plasticitat del cervell humà, i la seva "intel·ligència executiva", que és l'encarregada d'organitzar els coneixements, els sentiments, els desitjos, els deures, els projectes. Quan fallen els sistemes generadors, no se'ns acudeix res, ens falta comprensió, material per als nostres projectes, capacitat per relacionar. Quan fallen els sistemes executius, ens falta iniciativa, tenacitat, capacitat per mantenir els projectes, fugir de les distraccions i exercir la nostra voluntat» (Marina, 2012).

Kozma (2012) resumeix en el següent quadre les principals transformacions a què es veu abocada l'educació per tal d'adaptar-se a la societat del coneixement.

Educació adaptada a la producció en massa

Un nombre reduït de persones adquireix capacitats avançades i un gran nombre adquireix capacitats mínimes

Estandardització dels processos i dels resultats

El coneixement disciplinari és el cor curricular

Coneixement com a fet establert

El professor com a autoritat central i disseminador d'informació

Lloc de treball individual

Tecnologia com a suplement

Centralització de l'educació i escoles estructurades de manera jeràrquica

Educació adaptada a la creació del coneixement

Un gran nombre de persones adquireix capacitats avançades

Personalització dels processos i diversitat de resultats

El coneixement disciplinari es veu augmentat per altres capacitats, com ara la col·laboració, la comunicació i la resolució de problemes

El coneixement s'ha de crear

Els alumnes com a estudiants intencionals i creadors de coneixement

Projectes col·laboratius

Tecnologia com a eix central

Descentralització de l'educació i escoles estructurades de manera horitzontal, més autonomia del professorat

Per tant, serà important assegurar la flexibilitat en tot el procés educatiu, per garantir que els alumnes desenvolupin el seu talent, enfortint les seves habilitats pròpies. «Un sistema menys organitzat deixa més espai a l'exploració i l'experimentació personal i permet les excepcions. Cal preguntar-se què serà important en el futur. Volem persones que siguin bones fent proves o bé persones creatives i emprenedores? Crec que la resposta correcta és la segona» (Zhao, 2012).

«Si un noruec fes exactament la mateixa feina que un filipí, és molt probable que el seu lloc de treball desaparegués ràpidament. Perquè el noruec conservi la seva feina, més val que faci quelcom que el filipí sigui incapaç de fer. Aquí rau el primer problema de l'homogeneïtzació global de l'aprenentatge. Si es demana a tots els infants que arribin a dominar els mateixos coneixements i habilitats, els que tinguin un cost més baix seran molt més competitius que els tenen un cost més elevat» (Zhao, 2012).

Si ens centrem en les competències, on queden els coneixements tradicionals?

Laval (2005) alerta sobre el riscs de «recórrer a pedagogies orientades cap a les "competències" més que cap als "coneixements", és a dir, pedagogies que alhora facilitin les eines bàsiques necessàries per a la inserció professional i afavoreixin el savoir-faire i el savoir-être per damunt del coneixement acadèmic» ja que pot portar a «vincular pertot arreu on sigui possible les escoles amb les empreses, en l'ensenyament tècnic i professional, però també en la formació general, per tal d'adaptar les noves generacions a la "societat d'empreses"». Segons l'autor, «Les perspectives actualment dominants de l'economia del coneixement comporten una contradicció fatal per a la democratització perquè fan dependre la difusió del coneixements de les úniques necessitats econòmiques i de la divisió del treball a les empreses». En aquest sentit, planteja la necessitat d'apostar per «una "democràcia dels coneixements" al servei de la ciutat moderna» (Laval, 2005).

Resumint, les competències són l'element clau per a l'educació en la societat del coneixement, però plantegen dos reptes: no caure en l'homogeneïtzació i mantenir la democràcia dels coneixements per sobre dels interessos de l'empresa.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**José Luis
Castillo Chaves**

Profesor de Educación Secundaria

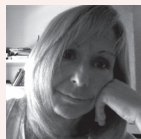
El currículum no es un techo al que llegar, es un suelo del que partir. La realidad desborda al currículum. Cada día. Cada hora. Centrarse en el currículum como meta es educar para el pasado. Y el pasado ya sucedió. No va a volver. Los futuros son impredecibles y cambiantes. No sabemos qué va a ser 2020 y solo faltan poco más de seis años... ¿Cómo se afrontan futuros inciertos y cambiantes? Con principios, no con metas.



**Anna
Espasa Roca**

Directora del Programa de Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya

En la situació de crisi actual, l'orientació professional és un dels àmbits que més hauria de canviar i que més hauria d'evolucionar proporcionant eines i recursos als futurs professionals per adaptar-se a les característiques canviants i transformadores del món laboral. Ens cal una orientació professional basada en competències. Ha canviat l'orientació, se li està donant la importància que la situació social actual requereix?



**Montse
González Vera**

Assessora i formadora de Formació Permanent. Centre de Professors d'Eivissa

El paradigma de l'aprenentatge ha evolucionat cap al concepte d'«aprenentatge invisible» i el d'«aprenentatge en xarxa», qüestionant els models d'educació formal que es continuen emprant a les nostres aules i tractant el coneixement com un procés jeràrquic, de dalt cap a baix. «No aprenem per a la vida, sinó per a l'escola; al contrari del que caldria» (Sèneca).



**Joan
Badia**

Professor de llengua i literatura a l'Educació Secundària Obligatòria

Quan m'imagino els alumnes d'avui, d'aquí deu o vint anys, de vegades penso que em retrauran que no els hagi preparat adequadament per als reptes que els esperen. Però és que, a part de donar-los una escala de valors i les eines intel·lectuals per poder generar nou coneixement, poca cosa més se m'acut que els puguem facilitar. Potser caldria afegir-hi la confiança en la seva capacitat d'agència, és a dir, que «si volen, poden» transformar la realitat. Per a això, cal saber analitzar aquesta realitat, establir relacions positives amb els altres, tenir objectius clars i... posar-s'hi!



**Víctor
Ranera i Martín**

Professor i director de l'Escola Joan Pelegrí

En una societat tècnicament avançada i científicament complexa, cal primer conèixer bé les habilitats tecnològiques i els principis científics com a base per adquirir noves destreses i gestionar (incorporar, interrelacionar i contextualitzar) el nou saber. No confonguem «aprendre» amb «emprar», quan «aprendre» és més proper a «comprendre».

2.2. LES COMPETÈNCIES ACABARAN SUBSTITUÏNT ELS CONTINGUTS?

Per estar preparats per al futur, els alumnes d'avui han de comptar amb una sèrie de competències, tant pel que fa a la gestió de la informació, com a la capacitat de creació, innovació i emprenedoria.

«Els pronòstics sobre la importància creixent que assumirà la funció d'aprendre a aprendre en l'educació del futur, es basen en dues de les característiques més importants de la societat moderna: (1) la velocitat significativa que ha adquirit la producció de coneixements i (2) la possibilitat d'accedir a un volum d'informació enorme» (Tedesco, 2003).

Com aprendre enmig de la voràgine d'informació?

Com diu **Cobo** (2011), *«l'èmfasi excessiu en l'acumulació de continguts ha fet que molts programes de formació prioritzin la memorització d'informació en detriment de la possibilitat d'adoptar estratègies més flexibles d'aprenentatge. En uns temps en què es pot accedir a Internet amb un dispositiu de butxaca, la relació amb la informació i el coneixement s'ha de redefinir».*

Així les coses, aquestes són les solucions que proposa **Innerarity** (2010):

«Quines són les millors estratègies per defensar-se d'aquest peculiar excés que ens amenaça? Quins serien, en conseqüència, els objectius principals de la formació en una societat del coneixement i la innovació? Es podrien sintetitzar en cinc habilitats bàsiques: 1) gestionar l'atenció, 2) anihilar informació, 3) simplificar el món mitjançant la cooperació, 4) ser un mateix, i 5) ser breu».

En primer lloc, doncs, cal tenir en compte que *«la riquesa d'informació i la pobresa d'atenció són les dues cares de la mateixa moneda. A més informació disponible, més exigent és la gestió que hem de fer de la nostra atenció i més escàs el temps que podem dedicar a una informació inabastable».*

En segon lloc, *«en l'actual marea de dades, el més valuós és reduir correctament la informació; el que cal són dissenyadors del coneixement que facin de la informació quelcom intel·ligent».* Per tant, avui *«el saber més valuós és saber què és el que no cal saber. La plusvàlua avui és: menys informació. Es busquen síntesis, visions generals, nuclis de l'assumpte».*

I, en tercer lloc, *«el gran desafiament d'una societat del coneixement és la generació d'intel·ligència col·lectiva. El que era la divisió del treball en la societat industrial*

ho és avui la divisió del saber, és a dir, l'articulació del saber dispers en la societat. Una societat del coneixement és, des d'aquest punt de vista, una societat especialment interessada no tant en el fet que els seus components siguin intel·ligents com en el que ho sigui la societat en conjunt». Perquè a través de la confiança, podem reduir la complexitat: «acceptem el punt de vista i l'autoritat d'altri per evitar l'embús en què ens trobaríem immersos si, per exemple, ho haguéssim de comprovar tot, si haguéssim de controlar qualsevol detall o decidir sempre nosaltres mateixos».

Com transmetre l'interès per aprendre?

En la mateixa línia, **Kozma** (2012) considera que «entre les capacitats de creació de coneixement, les més importants són aquelles que permeten als alumnes continuar aprenent durant tota la vida: la capacitat d'establir els seus propis objectius, d'avaluar els punts febles i els punts forts, d'establir un pla d'aprenentatge, d'identificar els recursos d'aprenentatge i de monitoritzar el progrés».

O, com diu **Innerarity** (2010), «Aprendre és la disposició permanent a enfrontar-se al que és nou modificant els esquemes d'expectativa apresos (Luhmann i Schorr, 1988). És una manera més aviat abstracta de dir quelcom que s'ha instal·lat com un lloc comú en les nostres societats (i de què tal vegada no haguem tret totes les conseqüències): no hi ha aprenentatge sense reaprenentatge, sense aquella revisió que cal fer quan comprovem la feblesa del que sabíem».

Aquest canvi de paradigma també aniria lligat a la incorporació de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en el procés d'aprenentatge, generant, com diu **Kozma** (2012), «un marc ampli de competències, coneixements i destreses, que es pot adoptar segons el context per incrementar els nivells d'ocupabilitat, per impulsar la formació d'“agents del coneixement” o per ampliar les dimensions de l'aprenentatge tradicional».

Per últim, pel que fa a l'aplicació d'aquest nou paradigma en els currículums escolars, **Cobo** (2011) afirma que «resulta més estratègic aprendre com aprendre que retenir simplement els continguts que s'ensenyen. Per tant, en comptes de suggerir l'eliminació del currículum, aquí la proposta és buscar-ne la flexibilització i incloure-hi més experimentació i recerca (I+D) com a factor d'especial valor».

Coll (2007), en la seva ponència sobre el que hauria d'ensenyar l'escola avui, també aporta algunes idees claus sobre com s'hauria d'adaptar el currículum a les necessitats actuals. Diu que, en primer lloc, el currículum hauria d'incloure només allò que es pot aprendre en el període de temps escolar, ja que un currículum sobrecarregat frustra les expectatives i és contradictori amb els principis d'autonomia i innovació. En segon lloc, cal que es basi en la definició d'uns continguts curriculars bàsics, considerats com a imprescindibles, que seran el llindar mínim per a l'equitat i que, per tant, tots els agents socials haurien d'assumir com a propi. A més, aquests aprenentatges bàsics s'hauran de definir en termes de competències clau, és a dir, interrelacionant sabers i fent-los aplicables i funcionals, ja que això permet una organització curricular oberta. I, per últim, s'haurien de prendre en consideració les alfabetitzacions emergents (llenguatges del segle XXI com el visual, l'informatiu, el multicultural, el científic, l'econòmic...) i revisar les alfabetitzacions tradicionals.

Així doncs, aconseguir que els alumnes aprenguin a aprendre no és un repte senzill per al sistema educatiu, ja que comporta un canvi de paradigma molt gran tant pel que fa a les estratègies educatives i al currículum, com pel que fa a la funció dels docents i les eines que utilitzen.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Xavier
Muniesa**

Director Fundació Escola Vicenciana

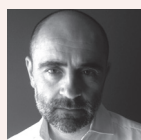
L'especialista «polivalent»: concepte que podem considerar utòpic i que, evidentment, pot semblar per ell mateix un oxímoron. Crec que aquest ciutadà o ciutadana del futur haurà de ser especialista en un nombre reduït d'especialitats que responguin a les demandes dels temps, però amb una capacitat de canvi i amb una actitud de canvi i de transformació. Haurà de saber una mica de tot i un «tot» d'algun tema concret. Comportarà una capacitat gran d'adaptabilitat i de reciclatge.



**Àngels
Domingo**

Doctora en Pedagogia i directora de Plataforma Práctica Reflexiva

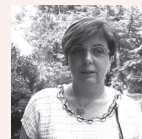
El model transmissiu ja no és vàlid, ha caducat. El desenvolupament docent ha d'emmarcar-se en el paradigma reflexiu adoptant metodologies formatives basades en la reflexió. La formació guanya efectivitat si s'apropa al context professional dels docents, partint de la pràctica per millorar la pràctica. No és un joc de paraules!



**José R.
Bertolín Edo**

Cap d'estudis de Batxillerat. Professor

Sense que hagués estat perfectament enquadrat en una graella de programació, allò que els meus antics alumnes recorden com a veritablement útil, profitós, allò que veritablement ha estat significatiu en ells, han estat eines, competències, mètodes, maneres de mirar, intangibles inoblidables.



**Tura
Badosa Moret**

Professora d'Història. Directora Cor de Maria d'Olot, tutora de 4t d'ESO

L'escola com a simple transmissora de coneixement ha perdut el seu sentit. Avui els fets i la informació enciclopèdica estan a l'abast de tots en un sol clic; no té cap sentit reproduir mecànicament un coneixement que evoluciona constantment. Cal, doncs, seleccionar, jerarquitzar, entendre, cercar les causes i les conseqüències, afavorir la capacitat crítica, dubtar, experimentar, treure conclusions, equivocar-se i rectificar..., aprendre i desaprendre.



**Toni
Beltran Soldevila**

Director del Col·legi la Salle

Ja no és important allò que sap l'alumne, sinó el que és capaç de fer amb el que sap.



**Neus
Sanmartí**

Professora emèrita, UAB

Sovint també s'assimila un ensenyament «actiu» o «no tradicional» amb un que no dóna importància a l'aprenentatge d'aquest saber. Però, com molt bé insisteix Philippe Perrenoud, ser competent en el món actual exigeix ser capaç d'activar i utilitzar el que anomenem «coneixement». Tanmateix, la pregunta és: quin coneixement? [...] Ens cal saber «mirar» creativament i des de perspectives diverses aquestes xarxes d'idees, i saber utilitzar-les per construir noves narracions, per jugar i treballar amb els altres amb empatia, per emprendre, per entendre'ns a nosaltres mateixos i al nostre entorn. En paraules de Jacques Delors, l'educació ha de proporcionar els mapes d'un món complex i en canvi constant, que han de ser la brúixola per navegar-hi.

2.3. QUINS SÓN ELS REPTES DE LA COMPETÈNCIA LECTORA EN EL MÓN DE LES TIC?

Una de les competències que s'han anat transformant al llarg de la història i que avui planteja unes característiques i uns reptes particulars és, com explica Isabel Solé (2011), el de la competència lectora.

L'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, 2000) proposa la següent definició de competència lectora: «La competència lectora consisteix en la comprensió i l'ús de textos escrits, i en la reflexió personal sobre aquests textos amb la finalitat d'assolir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat.»

Què significa «llegir»?

Donarem la veu a **Solé** (2011):

«...la forma de ser lector pot anar canviant, i fent-se més complexa al llarg de la biografia d'una persona; ahora, una persona pot llegir de manera diferent en funció d'allò que pretén a través de la lectura».

«No cal dir que confinar l'aprenentatge d'aquesta competència a l'adquisició inicial dels debutants és extremadament restrictiu: cal aprendre a llegir, és clar. Però també cal aprendre a llegir per aprendre, per pensar, per gaudir. En l'època de la sobreinformació, saber llegir amb criteri, de forma intel·ligent i reflexiva és potser un bé més preuat que mai. Formar lectors equival a formar ciutadans que puguin elegir la lectura per satisfer una varietat de propòsits, que sàpiguen què llegir i com fer-ho, que puguin utilitzar la lectura per transformar la informació en coneixement. Per aquest motiu, he defensat des de fa molt que l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura pot ser vist com un tamboret amb tres potes, totes igualment importants: ensenyar i aprendre a estimar la lectura, a gaudir-ne; ensenyar i aprendre a llegir, i ensenyar i aprendre a llegir per aprendre».

«La capacitat lectora no s'aplica, sinó que es reconstrueix i es fa més complexa a mesura que participem en situacions significatives i reptadores de lectura, que exigeixen "estirar-la" i incorporar-li noves dimensions». Per tant, podem parlar de «diversos nivells, des del més executiu, vinculat a la descodificació, fins a l'epistèmic, en què la lectura esdevé eina de transformació del coneixement, passant pels nivells funcional i instrumental».

«En definitiva, com a aprenents (i lectors), ens podem apropar als textos dels quals volem aprendre de manera diferent: com el lector reproductiu, que busca dir el que

diu el text; o com el lector crític, capaç d'interpretar-lo, de sentir-se interpel·lat per ell, i que pensa sobre el que comprèn. Una lectura reproductiva tindrà com a producte probablement efímer la recapitulació oral o la paràfrasi escrita, més o menys mimètica del text llegit (resposta a preguntes, resum o fins i tot comentari). Una lectura crítica i profunda desembocarà en productes diferents, de vegades inesperats però més personals. La seva empremta, més o menys perceptible, no obstant això, es troba en els processos de reflexió que ha generat, en la possibilitat d'haver qüestionat o modificat coneixements previs, de generar aprenentatge o, com a mínim, dubtes».

Les estratègies per a la comprensió lectora consisteixen a:

- Dotar de finalitat personal la lectura, i planificar la millor manera de llegir per assolir-la.
- Inferir, interpretar, integrar la nova informació amb el coneixement previ, i comprovar la comprensió durant la lectura.
- Elaborar la informació, recapitular-la, integrar-la, sintetitzar-la i eventualment ampliar-la sempre que la tasca ho requereixi.

I el nostre sistema educatiu, com va en formació lectora?

Finalment, **Solé** (2011), d'una banda recalca el dèficit del nostre sistema educatiu en termes de formació lectora, especificant que el 22% dels alumnes de Primària i el 14% de la ESO acaben amb un nivell baix de competència lectora, i, de l'altra, demostra que el nostre sistema no té prou èxit en l'ensenyament de les formes més elaborades de lectura, és a dir, les que es requereixen per assolir aprenentatges profunds.

Per fer front a aquesta situació, proposa «una visió complexa i compromesa de la lectura com a projecte de centre, i com a projecte social. Un projecte que busca que cada infant, cada jove, tingui l'oportunitat de gaudir llegint, assoleixi el domini de les

habilitats lingüístiques i esdevingui un usuari competent i crític dels textos, en el format en què aquests es presentin».

Com diu **Pennac** «Si bé podem admetre perfectament que un particular rebutgi la lectura, és intolerable que sigui –o que cregui que és– rebutjat per la lectura. Ser exclòs dels llibres –fins i tot d'aquells dels quals podríem prescindir–, és una tristesa immensa, una solitud dintre de la solitud» (*Mal d'escola*. Barcelona: Editorial Empúries, 2008).

La competència lectora, doncs, és clau en la societat del coneixement. En conseqüència, els sistemes escolars s'enfronten al repte d'assolir un alt nivell d'habilitats lingüístiques que permeti als alumnes, no només comprendre, sinó desenvolupar una lectura profunda i crítica.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Rafael
Bisquerra**

Catedràtic d'Orientació Psicopedagògica a la UB

Si aconseguim que els estudiants descobreixin que poden gaudir llegint, ja hem assolit més del 50% dels objectius curriculars. La persona que s'entusiasma en la lectura, desitjarà continuar llegint al llarg de la vida. [...] Aquest és un dels grans reptes de l'educació actual: com motivar a llegir a partir d'emocionar-se en la lectura.



**Gemma
Lienas Massot**

Esriptora

En el futur, el món serà dels qui, evitant la superficialitat que representen les noves tecnologies (hi són favorable, però en reconec els efectes negatius), siguin capaços de llegir i entendre llibres sencers. L'escola ha de potenciar, no només la lectura com a activitat, sinó també el llibre literari com a objecte, i ensenyar a respectar la propietat intel·lectual (els llibres no surten de l'aire).



**Jaume
Centelles**

Mestre de primària a l'escola Sant Josep - El Pi

Com a mestre d'educació infantil i integrant de la comissió de biblioteca, participo d'una acció que anomenem «berenar i llibres», que consisteix a organitzar unes reunions bimensuals a la biblioteca –i d'això ja fa quinze anys– per parlar sobre literatura infantil. Els pares i mares que volen, poden venir a la biblioteca i allà conversem de manera força informal sobre llibres, sobre com la literatura ens ofereix possibilitats de reflexió per conèixer-nos i millorar.



**Ismael
Sanz Labrador**

Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Así pues, la comprensión lectora se convierte en una competencia que hay que contextualizar en el ambiente digital: no sólo es fundamental saber leer de forma apropiada, sino que es necesario saber navegar entre diferentes páginas web o secciones de la misma página, saber desenvolverse en la lectura de hipertextos, saber abrir vínculos y encontrar la información buscada sin perderse dentro de la gran oferta de contenido informativo presente en internet.



**Xavier
Besalú Costa**

Professor de Pedagogia a la Universitat de Girona

La lectura, amb voluntat d'aprendre, de comprendre, de saber, no és una activitat mecànica, ni senzilla. Requereix d'algunes condicions. La primera és temps: està informat és fàcil; convertir la informació en saber, en formació, demana una certa calma. L'atenció, a la vista dels múltiples estímuls que ens criden, no ho té fàcil per concentrar-se; per això cal entrenar-la. Finalment, avui que està tan de moda l'esforç, sense més precisions, convé dir que la lectura és també una activitat esforçada.

2.4. COM ENSENYAR A CONVIURE EN UN MÓN VOLÀTIL I COMPLEX?

És important recuperar l'educació en valors per crear ciutadans crítics, treballar les identitats i la pertinença, i evitar els conflictes a l'escola. Aprendre a viure junts i aprendre a ser com a competències bàsiques.

«Entre altres funcions assignades a l'escola, podem recordar aquestes tres, sense prejutjar un ordre de prioritats en la seva enumeració: la transmissió de coneixements de manera que obtinguem alumnes que siguin el més instruïts i cultes possible; la formació perquè obtinguin les habilitats necessàries per integrar-se socialment en un lloc de treball i, en tercer lloc, l'educació amb l'objectiu d'aconseguir alumnes que es converteixin en ciutadans responsables. Estic plenament d'acord amb el professor Defrance², que estudia el fenomen de la violència escolar, quan diu que, de les tres funcions, la tercera és la més urgent i important avui dia» (Elzo, 2004).

Com transmetem valors en un món cada cop més virtual?

Malgrat que la dimensió instrumental dels estudis predomina per sobre de l'expressiva-afectiva, no podem oblidar la importància d'aquesta tercera funció. Com recalca **Elzo** (2004), «el lloc de treball, tenint en compte el seu vincle amb el títol acadèmic, és el gran motivador dels estudis: el 50% dels joves l'esmenten en la llista proposada dels 11 motius. És a dir, la dimensió instrumental dels estudis predomina per sobre de l'expressiva-afectiva» i es concedeix escassa importància a «l'escola com a espai on es diuen les coses més importants en relació a les idees i les interpretacions del món» (**Elzo**, 2004).

És a dir, que tot i que recentment l'educació en competències ha capitalitzat el debat, es demostra cada vegada més important l'educació en valors. Com diu **Tedesco** (2003) «si bé vivim un període en què moltes transformacions poden tenir un caràcter transitori, hi ha prou evidències que permeten afirmar que, en el nou capitalisme, la possibilitat de viure junts no constitueix una conseqüència natural de l'ordre social, sinó una aspiració que ha de ser construïda socialment».

L'escola, per tant, hauria de poder desenvolupar aquesta dimensió afectiva, per tal d'enfortir les capacitats dels joves per construir lligams, així com per desenvolupar la seva identitat. Però, al mateix temps, tot i els debats que això comporta, hauria d'enfrontar-se al repte de ser un espai de convivència,

² DEFRANCE, B. "Violence de l'école", a *Panoramiques*, núm. 44, Corlet, 2000, p. 101.

tant pel que fa a l'objectiu més general de mantenir la cohesió social, com pel que fa a la necessitat d'evitar els conflictes dins l'escola.

Com aconseguim que l'escola segueixi sent un pilar de la cohesió social?

«Des del segle XIX –i fins i tot abans, si pensem en l'antiga Grècia i la República Romana– educar per a la ciutadania ha estat un dels objectius centrals dels sistemes educatius. [...] Una mica paradoxalment, poques matèries escolars han estat objecte de tants vaivens i debats en les últimes dècades com l'espai destinat a la formació dels futurs ciutadans en el currículum escolar» (Tapia, 2006).

I més tenint en compte que l'arribada d'alumnes estrangers als sistemes escolars ha posat en joc el seu paper de constructors de la identitat nacional. Tot i que, com diu **Cardús** (2008), «les identitats nacionals són encara l'instrument necessari per al manteniment de la comunitat política que fa imaginable una societat democràtica, basada en la lleialtat dels seus ciutadans al grup i del seu respecte a l'interès general».

En aquest sentit, el ponent utilitza la metàfora de l'empeltament per explicar la importància de la integració dels alumnes estrangers: «si bé el nou empelt aporta la seva especificitat i en modifica el fruit, la planta originària hi aporta l'estabilitat necessària per escurçar el camí del seu arrelament. En aquest sentit, l'escola podria ser –hauria de ser?– l'escenari principal d'aquest procés d'empeltament, com de fet ja ha estat durant tot el segle XX i fins ara».

Com evitem que la violència creui els murs de l'escola?

Com dèiem, és important treballar la cohesió en el si de l'escola per tal d'evitar els conflictes i la violència escolar. Sobretot tenint en compte que «un clima escolar positiu influiria

poderosament en la motivació per aprendre (Eccles et al., 1993; Goodenow i Crady, 1997) i afavoriria l'aprenentatge cooperatiu, la cohesió del grup, el respecte i la confiança mutus» (Debarbieux, 2012).

Debarbieux (2012) explica com, malgrat sempre s'ha atribuït la violència a factors socioeconòmics exògens, a la pràctica les dades demostren que no tots els centres del mateix tipus social s'enfronten a la mateixa violència i que, per tant, cal tenir en compte altres factors en la producció de la victimització.

Per exemple, afirma que «els resultats ensenyen les importants conseqüències d'agrupar els alumnes de minories en grups dits homogenis o de nivell, el que els americans anomenen *ability grouping* (Eith, 2005). L'establiment d'aquest tipus de grups és un dels factors més potents per explicar les diferències de victimització a les escoles», ja que «tenen per conseqüència la creació de nuclis durs fortament identitaris que deriven en grups delinqüents» (Debarbieux, 2012).

D'altra banda, també considera que «el clima de centre docent es determina per la qualitat de les relacions entre estudiants i adults, la qualitat dels vincles entre adults (treball en equip, qualitat del lideratge, bona convivència), el sentiment de pertinença al centre, i també per la claredat i la justícia a l'hora d'aplicar les regles (Blaya, 2006)» (Debarbieux, 2012).

Per últim, proposa la intervenció proactiva com a mesura de prevenció, explicant que els «estudis demostren que el que és més eficaç va sempre en el mateix sentit: intervencions per establir normes clares, intel·ligibles i justes, augment de les actituds encoratjadores i de les recompenses per reforçar positivament els comportaments, gestió cooperativa a l'aula i fora de l'aula, reorganització de les classes per aconseguir més flexibilitat (i evitar classes gueto), menys rigidesa amb els temps previstos per a les activitats» (Debarbieux, 2012).

L'Aprenentatge Servei, un exemple d'educació ciutadana participativa i solidària

«L'Aprenentatge Servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo» (Tapia, 2006).

«Un programa d'Aprenentatge Servei ben planificat permet als estudiants aprendre i posar en pràctica continguts acadèmics i, a la vegada, realitzar tasques importants i de responsabilitat a la seva comunitat i a la seva escola (Halsted, 1998). [...] Es tracta, per tant, de sostenir simultàniament dues intencionalitats: la intencionalitat pedagògica de millorar la qualitat dels aprenentatges i la intencionalitat solidària d'oferir una resposta participativa a una necessitat social» (Tapia, 2006).

«L'experiència acumulada a nivell internacional mostra que un dels avantatges principals de l'Aprenentatge Servei consisteix justament en la possibilitat que ofereix d'experimentar activament l'impacte del que s'ha après sobre la realitat. Quan els estudiants duen a terme un projecte que els permet comprendre la utilitat del que estudien, estan més motivats, troben nous sentits a l'aprenentatge i poden aplicar els coneixements teòrics en contextos reals, cosa que genera al seu torn nous aprenentatges» (Tapia, 2006).

La conclusió és que l'escola no pot atribuir les causes dels conflictes escolars exclusivament a factors externs. Si vol continuar sent un espai de construcció de la convivència, haurà d'explorar noves estratègies de gestió i transmissió de valors.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Ángel I. Pérez Gómez

Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar de la Universidad de Málaga

Crec que en el món complex, canviant i incert en què vivim, l'educació ha d'oferir l'oportunitat a tota la ciutadania d'utilitzar el millor coneixement disponible per construir el seu propi projecte vital. [...] El nostre desafiament més gran i la nostra satisfacció professional més gran és ajudar cada individu a construir i desenvolupar les seves qualitats i talents singulars fins al màxim de les seves possibilitats. No tots han d'«estudiar» i treballar les mateixes matèries, al mateix temps i amb la mateixa intensitat.



Xavi Campos Marquès

Gerent Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya

Superat el binomi educació/escola, s'està superant també el binomi educació/preparació per esdevenir un professional d'alguna matèria. L'educació consisteix a ajudar-nos a cadascú de nosaltres a entendre les possibilitats que tenim. Els nostres potencials han de trobar, a través de l'educació, els canals per assolir la seva màxima expressió i donar forma a les nostres aspiracions i somnis per fer-los viables.



Olga Pascual i Vallès

Mestra de primària

L'aprenentatge servei és una pràctica educativa que pot ser molt rica en aprenentatges de conceptes, procediments i valors. [...] Cal que els centres educatius avancem cap a aquest tipus de pràctiques per contribuir en la construcció d'una societat formada per individus responsables, crítics, que participen i cerquen solucions conjuntes per millorar la vida comunitària. No serveix de res entestar-nos a transmetre valors explicant-los o fent-ne exercicis sobre paper. Els valors són qualitats que posem a les coses que fem, i s'aprenen practicant-los, i l'aprenentatge servei ens permet fer-ho i dóna a l'alumnat l'oportunitat d'aprendre a ser ciutadà, construint el seu propi rol com a tal.



Jordi Porta Ribalta

President de la Fundació Enciclopèdia Catalana

Cal educar a no tenir por en l'assumpció de responsabilitats encara que suposin riscos. Es tracta de posar en activitat les pròpies competències i, si cal, posar-les a prova per adquirir-ne de noves, per tal que esdevinguin més efectives en la millora de la vida social

2.5. L'APRENTATGE POT SER UN VESTIT FET A MIDA PER A CADA ALUMNE?

Alguns autors proposen posar l'alumne al centre del procés d'aprenentatge, ja sigui per a la construcció d'escoles inclusives que evitin la segregació o per treballar millor les competències amb un aprenentatge més personalitzat que permeti l'atenció a la diversitat.

La necessitat d'adaptar-se a les transformacions socials ha fet aparèixer nous paradigmes educatius que, a poc a poc, van transformant la forma d'educar. Com explica Dubet (2010), «finalment, la creença en la continuïtat harmoniosa entre la socialització i la subjectivació ha minvat cada cop més a mesura que l'infant i l'adolescent s'han anat considerant com uns individus singulars que han de revelar-se a si mateixos gràcies a l'educació, i ja no com unes ceres toves que l'educació ha de modelar completament. Hem passat del model de Locke, que veu l'infant com una pàgina en blanc en la qual la societat ha d'escriure un text, al de Rousseau, pel qual el nen és una planta que hem d'ajudar a fer créixer d'acord amb la seva naturalesa».

Les escoles com a llocs per aprendre, no llocs per a impartir ensenyaments

Utilitzant una expressió d'Ekholm (2009), podem dir que, mentre que, fins fa poc, les escoles eren llocs on s'impartia ensenyament, avui són llocs d'aprenentatge.

«Quan es mira de fer servir aquesta idea com a base de polítiques escolars, es posa el centre d'interès en els aprenents abans que res. La seva comprensió esdevé el punt de partida important per al desenvolupament. El disseny físic d'una escola no es redueix a sales per a oients, requereix llocs per a experiments, per a la interacció, la comunicació i la reflexió. La distribució de l'horari en una escola basada en aquesta política no talla la jornada d'aprenentatge en trossos petits, sinó que busca maneres de donar prou temps perquè els aprenents efectuïn invents que ells mateixos posen a prova. Els professors d'escoles que segueixen aquestes polítiques fan treballar la ment dels estudiants i mantenen diàlegs continuats amb els aprenents sobre maneres alternatives d'il·luminar qüestions importants. També exigeixen als estudiants que cooperin en les activitats d'aprenentatge. Els estudiants desenvolupen maneres de pensar independents i de participar en activitats col·lectives».

La importància de passar d'una escola centrada en l'ensenyament a una escola dedicada a l'aprenentatge té diverses implicacions. En primer lloc,

el desenvolupament d'un aprenentatge aplicat, que permet aprofundir en competències i habilitats. En segon lloc, la possibilitat de fer un seguiment personalitzat, sense necessitat de segregar els alumnes. I, per últim, l'aparició de noves formes d'aprenentatge col·lectiu, que permeten fomentar el treball en equip i, per tant, treballar millor altres aspectes com la convivència.

Pel que fa a les competències que fomenten els entorns d'aprenentatge, **Istance** (2012) considera que són l'única manera de respondre als requisits «*que han esdevingut habituals en el discurs contemporani: aprenentatge profund (comprensió autèntica de la matèria i capacitat per a fer-ne ús i aplicar-la), competències del segle XXI (inclosa la capacitat de treballar junts de manera creativa), i assentar fonaments sòlids per a la formació permanent*».

«*L'entorn d'aprenentatge reconeix el protagonisme d'aprenent. L'entorn d'aprenentatge orientat vers la centralitat de l'aprenentatge convida els estudiants a esdevenir "aprenents autoregulats". Comporta desenvolupar les "habilitats metacognitives" perquè l'aprenent pugui supervisar, avaluar i optimitzar l'adquisició i l'ús del coneixement. Comporta, també, poder regular les emocions i motivacions pròpies durant el procés d'aprenentatge. Sovint s'ha reclamat un canvi en el paper del docent: que deixi de ser el "savi de la tarima" i esdevingui un "guia acompanyant". Tanmateix, això podria resultar molt enganyós si s'entén en el sentit de llevar al docent, individualment i col·lectivament, la responsabilitat que realment s'aprengui. Si s'admet aquest aspecte tan fonamental de la interpretació, cal concloure que és important comprometre activament l'individu en l'aprenentatge*» (**Istance**, 2012).

Un aprenentatge a la carta en comptes d'un menú per a tots?

És important la personalització de l'aprenentatge. Com afirma **Salavert** (2010), «*la clau de l'èxit d'un alumne rau en la interconnexió entre l'alumne, el professor i els continguts*». A més, segons, **Istance** (2012), «*dins de l'entorn d'aprenentatge, el docent connecta bé amb les motivacions*

de l'aprenent i és conscient de la importància de les emocions per a l'assoliment dels continguts».

«*Les dimensions emocional i cognitiva de l'aprenentatge només poden anar aparellades. Cal comprendre el desenvolupament cognitiu de l'aprenent. Ara bé, és igualment important conèixer-ne les motivacions i les característiques emocionals*» (**Istance**, 2012).

A Suècia s'han desenvolupat estratègies per aprofundir en l'aprenentatge personalitzat. **Ekhholm** (2009) explica com els «*professors, alumnes i pares construeixen un pla de desenvolupament personal per a cada estudiant*» i en fan un seguiment a través de «*converses de desenvolupament*» cada sis mesos.

Principis de l'aprenentatge de Resnik (Salavert, 2010):

- L'esforç reemplaça l'aptitud com a mesura d'èxit
- La lliçó magistral es desmitifica, substituïda per una lliçó amb objectius específics lligats a unes expectatives ben definides
- El reconeixement dels èxits es fa mitjançant la motivació intrínseca
- Les avaluacions són autèntiques, l'alumne ha de demostrar el domini i la coordinació d'habilitats diverses
- Hi ha rigor acadèmic en qualsevol matèria
- Es practica la comunicació responsable
- Es treballa la intel·ligència aplicada, que està relacionada amb la comunicació oral
- Es produeix un aprenentatge autèntic, practicant unes habilitats encaminades a una finalitat concreta

Com combinar un aprenentatge individualitzat sense trencar la cohesió entre l'alumnat?

Malgrat el consens en un aprenentatge fet a mida de cada alumne, s'ha de tenir en compte que «*un procés d'autonomia i d'individualització que no s'articuli amb la pertinença a entitats més amples, trenca la cohesió social i, en definitiva, dessocialitza*» (**Tedesco**, 2003). Per tant, caldrà construir entorns d'aprenentatge, «*edificats damunt la naturalesa social pròpia del procés d'aprendre*» (**Istance**, 2012).

«L'aprenentatge efectiu no és només una activitat "solitària". Essencialment, és una activitat "compartida": la construcció del coneixement individual té lloc per mitjà de processos d'interacció, negociació i cooperació» (De Corte, *The Nature of Learning*). La neurociència mostra que el cervell humà està preparat per a la interacció. Per més valuosos que siguin l'autodidàctica i la descoberta personal, l'aprenentatge depèn de la interacció amb altres» (Istance, 2012).

Des d'aquesta perspectiva, la possibilitat d'aprendre de forma col·lectiva també hauria de servir per «construir una societat integradora que ofereixi a tothom les mateixes oportunitats per accedir a un aprenentatge de qualitat durant tota la vida i on les normes que regulen l'educació i la formació es basin, sobretot, en les necessitats i expectatives dels individus. Aquest punt és central i, al mateix temps, molt exigent ja que situa les persones al centre del debat educatiu. No es tracta de formar les persones que requereixi el mercat o la situació (tot i que no ho podem oblidar) sinó de partir de les expectatives, els desitjos i les necessitats dels individus» (Elzo, 2004).

Com adaptar els sistemes escolars i els rols dels mestres a aquests canvis?

Per últim, la substitució de l'ensenyament per l'aprenentatge suposa la necessitat d'adaptar els sistemes escolars i els rols dels mestres a aquest nou paradigma educatiu. «El concepte d'"acompanyant cognitiu" permet veure els canvis en el rol del mestre o del professor com a model. En l'esquema clàssic d'anàlisi de la professió docent, el perfil "ideal" del docent era definit a partir de trets de personalitat aliens a la pràctica quotidiana de l'ensenyament. En aquest nou enfocament, en canvi, el docent pot dur a terme el paper de model des del punt de vista del propi procés d'aprenentatge» (Tedesco, 2003).

Més concretament, caldrà, amb paraules de Gerver (2013), fer més flexibles els sistemes educatius per tal de poder personalitzar l'aprenentatge. «Tots els infants de totes les nostres co-

munitats són diferents. Per tant, si hem de definir la política de la nostra educació futura, aquesta ha de ser prou flexible perquè les diverses comunitats l'emmotllin a les necessitats individuals del grup d'infants o de les diferents comunitats. Ja no podem permetre que un govern estableixi un sistema en què tots els nens i nenes de totes les comunitats hagin d'estudiar de la mateixa manera. Aquest és el sistema tradicional d'aprendre, però ja no encaixa amb les necessitats d'avui. [...] Arreu del món, els sistemes més dinàmics són aquells on hi ha professionalitat, col·laboració, creativitat i desenvolupament, més enllà dels exàmens i de les mesures tradicionals».

Així, doncs, l'assoliment de competències i habilitats fa necessari pensar en noves pedagogies que posin a l'alumne al centre del procés d'aprenentatge. Aquest canvi acabarà transformant, inevitablement, tots els sistemes educatius.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS

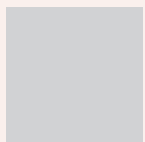


**Josep Mª
Aragay Borràs**

Educador social i musicoterapeuta

Conèixer els grups i les seves característiques és primordial per tal de realitzar la nostra tasca professional amb eficiència. I és que, en síntesi, l'educador acompanya i forma part de grups. Sovint diem que les principals finalitats de l'acompanyament són l'autonomia i l'autogestió; però si la participació del propi grup en el desenvolupament, en la gestió o en la presa de decisions no es fonamenta des del principi del procés d'ensenyament-aprenentatge, serà impossible assolir l'autonomia.

Foto de: Josep Tomàs Thundershead



**Manel
Rega Tallon**

Tècnic manteniment

No todos ni quieren ni deben ser médicos, respetar y ayudar la ilusión de los niños proporciona personas felices que realizan actividades con ilusión, emoción y pasión.



**Pilar
Ugidos**

Directora de l'escola Miquel Bleach de Barcelona

Els mestres tenim la gran tasca de facilitar i guiar els alumnes pel camí de l'aprenentatge. Els hem d'escoltar, observar i tornar a escoltar per entendre què saben, què volen i què necessiten. Per quins camins els hem d'acompanyar i quines vies noves s'han d'obrir. L'escola de demà ha de ser alegre, creativa, bella. Ha de tenir molta llum i estar sempre oberta. Poques parets i molts espais per trobar-se, per dialogar i per «fer» junts.



**Albert
Arbòs Bertran**

Degà de la Facultat d'Educació de la UIC

El bon docent d'avui no és un distribuïdor d'informacions. És un comunicador, és un acompanyant qualificat, però, sobretot, és un motivador. «Dóna a l'infant el desig d'aprendre i qualsevol mètode serà bo», Jean-Jacques Rousseau. Motivar és moure, posar en moviment. Per a fer-ho, és essencial emocionar.



**Jesús
C. Guillén**

Editor de Escuela con cerebro

El rol del profesor en los tiempos actuales ha cambiado. Ha dejado de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un gestor que acompaña el proceso de aprendizaje del alumno y su evolución personal, fomentando su autonomía a través del conocimiento de sus intereses y ayudándole a ser un protagonista activo. [...] Un profesor entusiasmado por su materia pero que sabe mirar con afecto a sus alumnos, haciendo funcionar en plena sintonía el cerebro racional con el emocional. Y son esos mecanismos inconscientes que permiten al alumno conectar con su maestro los que facilitan el aprendizaje y nos hacen ser sociales, es decir, humanos.

2.6. COM MOTIVAR EN LA SOCIETAT DE LA IMMEDIATESA?

Un dels objectius de la personalització de l'aprenentatge és motivar els alumnes i fomentar una actitud positiva envers l'aprenentatge. Perquè, més important que els coneixements, és que els alumnes tinguin una bona disposició per aprendre.

«L'educació ha de ser una celebració de la vida, una exploració del potencial i una alegria per l'experiència. [...] és important, per al futur dels nostres fills i també per al nostre propi llegat. El món s'enfronta a reptes massius, massa sovint a reptes derivats de la nostra pròpia acció: economies insostenibles, desastres ambientals i nivells cada cop més alts de conflicte socioètnic. Aquesta és l'herència que estem deixant a la nostra descendència; no és gaire optimista i, tanmateix, l'educació ha de ser, ha de ser una celebració del que es pot aconseguir, descobrir i crear. S'ha d'omplir amb impressió, meravella i oportunitat, i amb professors apassionats per ensenyar i aprendre. Les millors aules estan plenes d'alegria i rialles; són llocs on la canalla està relaxada i vol aprendre perquè el professorat està relaxat i li agrada ensenyar. Els reptes són durs, però l'escola no hauria de desgastar, hauria de motivar. Només una generació prou relaxada per ser ella mateixa i prou segura per posar en qüestió les convencions, per assumir riscos i per atrevir-se a ser diferent, trobarà les solucions per avançar positivament cap al segle XXI» (Gerver, 2013).

Com motivar l'alumnat, si només es tracta de superar exàmens?

Un dels primers aspectes a tenir en compte quan parlem de motivar els alumnes, hauria de ser la seva opinió. *«En aquests debats, en aquestes xerrades –i no és per criticar-les– es debat sobre el futur de l'educació, però on són els infants? On són els joves? [...] Hi hauria d'haver joves que ens expliquessin què volen ells d'un sistema educatiu» (Gerver, 2013).*

Si els escoltéssim, probablement canviaríem el model educatiu d'arrel. *«El que diem als nostres joves és "Treballa de valent a l'escola". "Per què, mama?" "Doncs perquè trauràs bones notes a l'examen." "I què passa si trec bones notes a l'examen, mama?" "Doncs que faràs encara més exàmens." "I si trec bones notes en aquests exàmens, què passarà, mama?" "Doncs que tindràs l'oportunitat de fer més exàmens." "I llavors què?" "Doncs que potser tindràs l'oportunitat d'anar a la universitat." "I què passarà a la universitat?" "Doncs que t'ensenyaran a fer exàmens encara més llargs!" Doncs no. Aquest no és el propòsit de l'educació, oi? No és d'estranyar que tants joves marxin del sistema educatiu enfadats i insatisfets.*

Perquè molts joves es giren i ens diuen: "Saps què? Que no vull fer més exàmens; vull aprendre alguna cosa que m'interessi, que em permeti ser imaginatiu, que em faci emocionar-me, que em faci treballar encara més per poder transformar la meva vida"».

D'altra banda, com diu **Salavert** (2010), els exàmens no són el problema, sinó l'ús i la interpretació que en fem. «*Quan els professors dediquen temps a informar els alumnes sobre l'objectiu i l'ús dels resultats del test, i inicien una conversa constructiva sobre els objectius de l'aprenentatge, el mateix resultat del test pot esdevenir la motivació per continuar progressant. Així doncs, cada vegada més professors utilitzen aquests resultats per ajudar els seus alumnes a desenvolupar i escriure objectius per al curs i fites a aconseguir a curt termini que siguin rellevants, que representin un repte però que siguin realistes. [...] Aquesta és una pràctica que motiva, planteja reptes i desenvolupa la responsabilitat de l'alumne com a aprenent*».

Com lluitem contra l'abandonament escolar?

No es tracta només d'aconseguir una bona predisposició per aprendre per tal d'aconseguir millors resultats, sinó que buscar la motivació hauria de respondre a l'objectiu d'aconseguir que cap alumne renunciés a l'educació.

Com diu **Pennac** (*Mal d'escola*. Barcelona: Editorial Empúries, 2008), no només podem atribuir el fracàs escolar a causes externes «*A tots els que avui imputen la constitució de bandes només al fenomen de les banlieues, dels suburbis, els dic: teniu raó, sí, l'atur, sí, la concentració dels exclosos, sí, les agrupacions ètniques, sí, la tirania de les marques, la família monoparental, sí, el desenvolupament d'una economia paral·lela i les martingales de tota mena, sí, sí, sí... Però guardem-nos molt de subestimar l'única cosa sobre la qual podem actuar personalment i que, a més, data de la nit dels temps pedagògics: la soledat i la vergonya de l'alumne que no comprèn, perdut en un món on tots els altres comprenen. Som els únics que el podem treure d'aquesta presó, tan si estem formats per fer-ho com si no.*»

I, servint-se de la seva pròpia experiència, afegeix: «Els professors que em van salvar-i que em van convertir en un professor- no estaven formats per fer-ho. No es van preocupar pels orígens de la meva minusvalidesa escolar. No van perdre temps a buscar-ne les causes i encara menys a sermonejar-me. Eren uns adults confrontats a uns adolescents en perill. Van pensar que hi havia urgència. S'hi van tirar de cap. No em van agafar. S'hi van tornar a tirar, dia rere dia, una vegada i una altra... Van acabar per treure'm del pou. I molts d'altres amb mi. Literalment ens van repescar. Els devem la vida».

Enfront a la desmotivació i la desgana dels alumnes, que els pot portar al fracàs escolar, **Gerver** (2013) declara: «*L'aprenentatge ha de ser important en l'ara. Els nostres infants no pensen en el demà, per què haurien de fer-ho? Quan tenen sis, set o vuit anys, per què haurien de fer-ho? La seva alegria és viure la vida en l'instant. Per tant, hem d'assegurar-nos que el nostre aprenentatge estigui construït de tal manera que signifiqui alguna cosa per als nostres infants ara, que sigui irresistible, que sigui emocionant i que els importi en l'ara*». En aquest sentit, considera que la funció del professorat hauria de ser «*veure com podem vincular les coses que els interessin amb les habilitats que sabem que han de desenvolupar per tal de crear un entorn educatiu que sigui irresistible, un entorn on vulguin estar*».

Però com diu **Istance** (2012), «*connectar bé amb les motivacions de l'aprenent i conèixer la importància de les emocions no es tradueix en el deure d'ésser "amable". Animar equivocadament sempre fa més mal que bé. Té a veure, més aviat, amb fer que l'aprenentatge sigui més efectiu; no més agradable*». No es tracta només de tenir en compte els interessos, sinó de fer que «*l'estudiant se senti segur de les competències i capacitats pròpies, concentrant-se en les qualitats i recursos de cadascun més que no pas en les mancances i debilitats*».

Al mateix temps, **Wagensberg** (2004) considera que «*un educador és una fàbrica d'estímul, que creen un ambient on es puguin desenvolupar conceptes de conversa en el més ampli sentit de la paraula: parlar, entendre, observar...*». «*El pitjor enemic de l'educació és donar els conceptes acabats, tancats, en lloc de transmetre la inquietud que cal seguir coneixent. Educar és despertar el cuc de la curiositat*».

Deduïm, doncs, que per motivar els alumnes no és suficient tenir en compte els seus interessos, sinó que cal afrontar el repte d'abandonar la centralitat del docent dins de l'aula per traspassar-la als veritables protagonistes de l'aprenentatge.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Maria Carme Boqué Torremorell

Professora titular dels graus en educació de la FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull

Aprendre no és una llauna, els infants i els joves ho saben prou bé. Tanmateix, la manera tan forçada com els acostem al coneixement fa que, progressivament, perdin l'interès pels sabers cultes i es deixin envair pels sabers banals, tan a l'abast en la nostra societat.



Mirta S. Lojo Suárez

Psicopedagoga. Doctora en Ciències de l'Educació

El plantejament de reptes intel·lectuals en consonància amb els coneixements de l'alumnat, la valoració de l'explicitació dels camins empresos per arribar a una meta i el fet de mostrar-se com a persona que constantment aprèn, fan del professorat un excel·lent model per a infants i adolescents.



Ramon Rial i Carbonell

Coordinació Escoles Vedruna. Director

He après, també, que els alumnes –infants i joves– aprenen per la passió que els mestres som capaços de transmetre en les nostres classes diàries.



Germà Bel

Professor d'Universitat

L'excel·lència no existeix sense esforç.



Enric M. Sebastiani i Obrador

Professor a la FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull

Pensar que els nens no s'interessen per res és quelcom que sentim de forma habitual, però no crec que sigui una afirmació certa. Els nens i les nenes tenen una curiositat innata per aprendre. El repte del docent és ser capaç d'engrescar, captivar, encantar, seduir i localitzar aquests interessos per fer de l'aprenentatge una autèntica joia i oportunitat de viure.



Marta Sadumí Brugué

Directora del Laboratori de Vincle Afectiu i Desenvolupament Humà. Universitat de Girona

El principal repte de la nova escola: desenvolupar la sensibilitat i l'esperit creatiu de les persones.



Louise Stoll

Catedràtica d'Educació de la Universitat de Londres

Els éssers humans cerquen constantment noves experiències i intenten satisfer la curiositat sense necessitat de recompenses innecessàries. [...] Els joves han de saber per què estan aprenent alguna cosa i quin element diferenciador pot aportar-los. La seva motivació per aprendre està relacionada amb la connexió a les seves pròpies vivències, a experiències que puguin imaginar o idees que els entusiasmin.



Albert Arbós Bertran

Degà de la Facultat d'Educació de la UIC

No hi ha res més motivador que sentir-se escoltat i comprès.

2.7. ON SÓN ELS LÍMITS DE L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT A LES AULES?

Les maneres d'afrontar la desigualtat en el sistema educatiu ha estat un tema de debat constant, ja sigui per aconseguir equitat o per aconseguir eficiència. Les propostes han anat variant amb l'evolució de les societats i de les polítiques públiques, però una de les propostes que ha assolit major consens és la de l'escola comprensiva.

«El tema de la segregació es pot entendre en funció de criteris (que en aquest cas són valors) diferents: la segregació es pot entendre com un problema en si mateixa, independentment dels seus efectes; també es pot analitzar en funció de la seva influència sobre les desigualtats en els resultats entre alumnes, les desigualtats socials de resultat o fins i tot sobre els resultats dels alumnes més fluïxos» (Dupriez, 2009).

Com combatre la segregació escolar?

Per combatre la segregació escolar calen polítiques valentes d'escolarització equilibrada de l'alumnat, però també el foment de l'escola comprensiva, per tal d'evitar la separació de l'alumnat segons les seves capacitats o orígens culturals dins els propis centres educatius.

Vegem diferents aportacions sobre la importància de construir escoles en les quals tinguin cabuda tots els alumnes, independentment de la seva procedència i capacitats.

Com diu **Dupriez** (2009), *«La pregunta fonamental que se'ns planteja és la del significat de la institució escolar i la seva relació amb "la resta del món". Si considerem, com passa en general als nostres països democràtics, que l'escola és la institució per excel·lència que ha de preparar per a la vida pública i ciutadana en una societat pluralista, aleshores ha de ser un lloc on cada nen aprèn a cohabitar amb els altres, on cada nen descobreix també dins de la seva escola un món i aspectes culturals diferents dels que coneix a la seva família. Amb aquesta perspectiva, és desitjable que cada centre (i en particular, les escoles elementals) sigui, d'alguna manera, un microcosmos en què s'alternen una diversitat d'alumnes procedents d'una diversitat de grups socials i culturals. I, al meu parer, els imperatius vinculats a la promoció precoç dels talents o a la defensa dels interessos particulars no poden passar per davant de criteris molt més centrals en la concepció de la vida col·lectiva».*

Però, evidentment, aquesta escola «microcosmos», també suposa una sèrie de reptes als quals cal fer front. Com diu **Salavert** (2010), «L'escola, i sobretot l'escola pública, està formada per un alumnat que representa tota la complexitat i diversitat de la societat actual. El nostre alumnat, aquí a Catalunya i arreu, és un alumnat divers, ric en experiències, cultures i llengües, la qual cosa fomenta el respecte per l'altre i l'exploració de coneixements, que altrament no sempre es tenen a l'abast. D'altra banda, el repte que representa aquesta convivència, les necessitats individuals dels alumnes i la manca de preparació del professorat poden arribar a anul·lar les possibilitats d'èxit».

Com garantir l'èxit en unes escoles i aules amb molta diversitat?

Els arguments a favor de l'escola comprensiva no són només ètics, sinó que també estan vinculats als resultats acadèmics. «Segons Coleman, tenim bons motius per pensar que el nivell escolar i l'origen sociocultural no exerceixen influència únicament a través de les característiques pròpies de cada individu. Dos alumnes com més semblants millor pel que fa a aquestes dues variables segurament tindran trajectòries escolars diferents si s'escolaritzen en entorns on un està envoltat majoritàriament d'alumnes amb un nivell escolar molt fluix i l'altre en un entorn escolar molt afavorit. Aquí és quan arribem a l'efecte de composició, és a dir, a la influència d'iguals sobre cadascun dels alumnes d'una classe o d'una escola» (**Dupriez**, 2009).

Quines polítiques educatives s'han posat en marxa contra la desigualtat?

Per últim, és interessant tenir en compte, seguint **Rochex** (2011), l'evolució de les polítiques destinades a fer front a la desigualtat en l'educació a nivell europeu. El ponent explica com s'ha passat de les polítiques educatives compensatòries dels anys 80, adreçades a grups específics de població amb l'objectiu de reduir les desigualtats –donant més als que tenen

menys–, a les polítiques actuals d'escola inclusiva, per acabar fent una crítica a la deriva actual, que oblidava els factors socials en la generació de la desigualtat.

A grans trets, **Rochex** (2011) defineix les següents etapes de les polítiques educatives enfront a la desigualtat:

- 1.** Etapa de les polítiques compensatòries. Reformes educatives. Es passa d'un model administratiu burocràtic, on l'estat prescriu, a un model professional, on els centres educatius gaudeixen de major autonomia.
- 2.** Etapa del mercat educatiu. L'estat avalua els resultats. Apareixen els conceptes d'equitat i d'excel·lència educativa. La lluita contra l'exclusió esdevé més àmplia. L'educació apareix com a clau estratègica per a la inclusió social.
- 3.** Etapa de la individuació i l'optimització de les potencialitats de cadascú. El concepte de necessitats educatives específiques s'amplia i inclou les discapacitats, els desavantatges socials i, també, els alumnes talentosos.

Per tant, sembla clar que els sistemes educatius que han establert el model d'escola comprensiva, fent una atenció personalitzada a la diversitat, són més eficients i equitatius. Però si volem garantir que l'educació sigui un dels pilars de la democràcia, hem de continuar fent front al repte de la igualtat.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Marta
Casas Castañé**

Antropòloga, especialitzada en Educació Intercultural, coordinadora del Teler de Música i docent a secundària

Si un infant «no hi cap», a l'aula, el problema no és l'infant: és l'aula. No sempre tinc clar com s'ha de fer i, de tant en tant, surto pensant allò de «avui no me n'he sortit... a veure què m'invento per demà». Però tinc clar que, justament, això forma part de la meva feina com a docent. I, si som capaços de fer espai per a tots els infants i adolescents, de ben segur que també trobarem la manera de deixar-hi entrar les famílies, els companys de feina, altres professionals... Aquesta és, per a mi, l'autèntica actitud acollidora



**Lluís
Vallvé Cordoní**

Mestre i responsable Programes de suport artístics del Consorci d'Educació de Barcelona)

Al llarg dels anys de fer de mestre he après a caminar al seu ritme, a fer petites corregudes al costat dels que, com a mi, els agrada córrer, i a fer passes petites i parades per reflexionar amb els que els agrada entretenir-se descobrint, a cada pas, coses noves, o amb els que no tenen l'hàbit de treball, observació o reflexió prou treballat. També he descobert que per a un mestre (i potser per a tothom), igual que a la muntanya, és tan interessant el camí com el lloc d'arribada i m'he adonat que corria perquè no confiava prou en les capacitats de l'alumnat.



**Albert
Carreño Pio**

Mestre d'educació física / tutor de primària

Diversitat, intel·ligències múltiples, escola inclusiva... res més enllà que respectar a cadascú com és, no treballar els alumnes des de les seves mancances i dificultats, i fer-ho a partir d'allò que més bé se'ls dona, traient i reforçant les seves potencialitats. El treball cooperatiu és una bona eina, on cada membre del grup assumeix el rol on més pugui aportar a la resta.



**Anna
Pons**

Analista de polítiques públiques a l'OCDE

Cal assegurar que els equips directius siguin capaços de liderar el canvi, incentivar els millors mestres a ensenyar en les escoles on poden tenir un major impacte, crear ambients escolars que facilitin l'aprenentatge, fomentar tècniques d'aprenentatge més adaptades a l'alumne, i desenvolupar estratègies per involucrar més els pares que menys tendeixen a estar-ho.



**Mireia
Hugas Claparols**

Tutora i professora de PQPI

Els centres han de prendre mesures a tres nivells: les destinades al mateix centre educatiu, les destinades a l'aula i les destinades als alumnes. Les mesures dirigides als alumnes han d'anar encarades a crear contextos simultanis i a diversificar les activitats. Cal crear un clima positiu d'aula per tal que emergeixin uns valors compartits i per tal d'incentivar l'equitat i l'excel·lència.

2.8. COM ACONSEGUIM QUE LA MULTICULTURALITAT SIGUI UN FACTOR D'ÈXIT?

L'aparició de les escoles heterogènies, amb alumnes de diferents procedències, planteja el repte de gestionar aquestes diferències traient el major potencial de cada alumne i aconseguint que la multiculturalitat sigui un factor d'èxit enlloc de fracàs.

«Hi ha un acord cada vegada més estès de que les escoles diverses són millors, no només per als alumnes desavantatjats sinó per a tots els grups d'alumnes, sempre i quan estiguin ben gestionades. La condició clau per tal de maximitzar els beneficis de les escoles diverses queda palesa en la teoria de la interacció de l'estatus igual» (Orfield, 2011).

Es pot integrar els alumnes immigrants sense perdre qualitat?

«Moltes recerques han demostrat que tots els grups d'alumnes aprenen a viure i treballar de forma més còmoda i efectiva en comunitats multiètniques i en entorns de treball on es rep una educació en un context multiètnic. Els investigadors de l'abolició de la segregació dels EUA han demostrat un "efecte de perpetuació" en la manera com les escoles segregades porten a vides segregades i viceversa» (Orfield, 2011).

Però evitar la segregació no és suficient, també cal tenir en compte quines dinàmiques es produeixen dins de les escoles i com es produeix la integració dels alumnes immigrants. En aquest sentit, **Levitt** (2006) considera que «l'aculturació selectiva associada amb una conservació ètnica selectiva, incloent-hi la llengua, dona lloc als resultats socioeconòmics més positius». És a dir, que és millor conservar «un interès més gran en la societat de procedència i en la seva cultura, tradicions i patrimoni» que buscar altres formes d'integració, com l'aculturació consonant, «aquella en què els fills dels immigrants i els seus pares cerquen d'assolir de manera simultània i activa una assimilació accelerada en el si del corrent dominant de la societat d'acollida»; o l'aculturació dissonant, en què es dona «un salt generacional en què els fills dels immigrants poden menysprear, bo i mantenint els costums del país nadiu, mentre se submergeixen en les cultures i contracultures juvenils del nou país».

És interessant llegir les reflexions de **Pennac** sobre com portar una classe amb alumnes de procedències diverses, «Cada alumne toca un instrument, i tu no pots contrariar-lo. La qüestió delicada és saber quins músics tens i trobar-ne l'harmonia. Una bona classe no és un regiment que marxa al pas, és una orquestra que treballa la mateixa simfonia I si t'ha tocat el triangle que només fa cling cling, o la guimbarda que només fa bloing bloing, el secret és que ho facin en el bon

moment, tan bé com sigui possible, que esdevinguin un triangle excel·lent, una guimbardeja irreprotxable, i que estiguin orgullosos de la qualitat que la seva contribució confereix al conjunt. Com que el gust per l'harmonia els fa progressar a tots, el del triangle acabarà coneixent també la música, potser no tan brillantment com el primer violí, però coneixerà la mateixa música. [...] El problema és que els volem fer creure en un món on només compten els primer violins. [...] I que hi ha col·legues que es pensen que són uns Karajan i no suporten dirigir l'orfeó municipal. Tots somien amb la Filharmònica de Berlín, és comprensible...» (Mal d'escola. Barcelona: Editorial Empúries, 2008)

«Tenint en compte que l'etnicitat i/o els contactes amb el país natal representen una font de capital d'infraestructura, informació i protecció que contribueix positivament al rendiment acadèmic» (Levitt, 2006), serà important que les escoles potenciïn l'heterogeneïtat i respectin la cultura de cada col·lectiu. Seria el cas de les escoles magnet, als Estats Units, per exemple, on «la llengua nadiua dels infants immigrants és considerada un recurs valuós enlloc d'un signe d'estatus baix» (Orfield, 2011). O l'exemple que explica Salavert (2010) de les aules de doble immersió, on «l'aproximació a l'ensenyament és d'enriquiment, no de pal·liació». Però, al mateix temps, caldria aprofundir més en les implicacions que tenen aquestes propostes en el currículum, ja que Carabaña (2009), per exemple, aporta un punt de vista una mica diferent. Considera que «l'ideal no és un currículum multicultural ni intercultural, sinó un currículum universal amb adaptacions locals». El ponent considera que no es pot aplicar una mesura per sistema i sense reflexió. El primer que cal fer és incorporar l'alumne i, una vegada sigui a dins, dur a terme les accions necessàries.

Com afecten els processos migratoris en l'aprenentatge?

Els factors d'èxit i de fracàs en els processos d'adaptació escolar, segons l'experiència d'Orozco (2007) als Estats Units, són: el gènere, a favor de les noies, que acaben tenint trajectòries més exitoses; la competència en llengua anglesa; la qualitat de les relacions que estableixen en l'entorn escolar; la formació dels

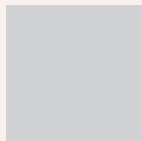
pares i les condicions d'escolarització de sortida. A més, demostra que més de la meitat dels alumnes d'alt rendiment són xinesos.

També pot ser interessant tenir en compte els reptes que enfronten els alumnes immigrants. Com explica Levitt (2006), poden viure la pressió i les contradiccions dels seus pares, que «desitgen afavorir la competència cultural, però també protegir els fills d'influències corruptores de la nova societat». Al mateix temps que pateixen «el compromís dels immigrants, han d'obeir els pares i senten un terrible sentiment de culpa i obligació vers ells perquè saben que la seva família va emigrar per oferir-los una vida millor». I segueix: «els infants immigrants també han de fer front a prejudicis i estereotips. Sota la pressió d'amenaques estereotipades, el rendiment disminueix en una sèrie de tasques acadèmiques (Steele 1992). Per un procés denominat emmurrallament social, la noció que tenen els nens de si mateixos es modela en virtut d'allò que els reflecteixen sobre ells altres persones significatives». I és per això que, de vegades, els alumnes generen una cultura oposicional i s'integren en una cultura antagònica i pròpia de nuclis urbans deprimits. Tot i així, hi ha qui sosté que «les minories desenvolupen formes no-oposicionals de gestionar el racisme que fins i tot poden acabar en ascensió social» (Neckerman, Carter i Lee 1999 a Levitt, 2006).

Vist tot això, amb uns percentatges d'immigració a les escoles cada cop més alts, és urgent el repte d'aconseguir una adaptació positiva al sistema escolar dels alumnes nous. Serà necessari buscar estratègies innovadores que tinguin en compte el potencial de l'alumnat bicultural.

«En una aula de doble immersió, la meitat dels alumnes són angloparlants, i l'altra meitat tenen l'anglès com a segona llengua. Les matèries es donen en els dos idiomes separatament –en dies alternats, per exemple–, però les lliçons no es repeteixen. S'entén que els conceptes s'aprenen en qualsevol dels dos idiomes. Per exemple, si el dilluns és el dia d'anglès i s'està estudiant què és una metàfora, la classe es fa totalment en anglès, fent servir estratègies que facin el concepte accessible a tots els alumnes. Els alumnes que estan aprenent anglès, si encara els queden dubtes, poden consultar els seus companys de classe, o s'esperen al repàs que els dona el professor l'endemà, abans de passar a la lliçó nova. L'endemà, l'idioma d'instrucció és el castellà i això permet que el grup que té l'anglès com a segona llengua també avanci; el grup angloparlant també farà servir els seus companys com a reforç lingüístic i es beneficiarà del repàs en anglès que el professor donarà l'endemà passat; i així successivament. Els resultats a la ciutat de Nova York confirmen que tant el grup que domina l'anglès com el que domina el castellà rendeixen per damunt de la mitjana en les avaluacions estatals, quan es compara el seu rendiment amb el rendiment dels alumnes en aules monolingües» (Salavert, 2010).

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Margarita
Alonso Guevara**

Mestra

Al planeta som moltes persones convivint. Encara que no ens veiem, ni ens coneixem totes, existim i vivim tots i totes en un mateix planeta. I aquesta és la primera lliçó que hem d'aprendre a les escoles. I per això ens calen escoles on totes les persones puguin aprendre conjuntament. I d'aquí la importància de fer escoles públiques, plurals i inclusives.



**Silvia
Carrasco**

Vicerectora d'Estudiants i Cooperació de la UAB

Jo veig com persisteix amb força un sistema escolar classista i un model d'escola segregador que naturalitzen –sistema i escola– les desigualtats educatives perquè se centren en els resultats dels alumnes i no en les oportunitats i els recursos de què gaudeixen. Retorna periòdicament l'obsessió per l'avaluació dels productes i no dels processos, i l'èmfasi en l'esforç i les capacitats individuals, i es traslladen als alumnes i les seves famílies les responsabilitats del sistema educatiu i l'escola.



**Jordi
Díaz Gibson**

Professor i investigador en ciències de l'educació

Tot el que fem i diem com a educadors, ja sigui explícitament o implícit, ha d'anar dirigit a fomentar l'autoconeixement, l'acceptació i l'autoestima dels nostres alumnes. Hem de crear un clima socioafectiu a tota l'escola basat en el respecte per la diversitat, i així dirigir aquests infants vers la millora i l'aprenentatge continu.



**Marina
Subirats Martori**

Catedràtica emèrita de sociologia de la UAB

La meua experiència personal em va mostrar d'una vegada per sempre com l'èxit o fracàs en l'educació formal depenen més de l'entorn que de les característiques de l'alumnat. Jo era una noia, excel·lent alumna amb excel·lents notes, en una escola pública i, en deixar-la i anar a un institut, em vaig convertir en només dos mesos en la tonta de la classe. Sempre he sabut, doncs, que tot depèn de com se sent una persona en un ambient, i que, per tant, culpar l'alumnat és mirar el dit i no la lluna.

2.9. APRENTATGE AL LLARG DE LA VIDA COM A RESPOSTA A LA INESTABILITAT?

La societat del coneixement planteja la necessitat d'ampliar la formació més enllà dels estàndards actuals, tant pel que fa als espais de formació formal i no formal, com pel que fa a les trajectòries vitals. En aquest sentit, la formació al llarg de la vida s'ha convertit en un objectiu prioritari per a la majoria de governs i ha estat recollit per l'estratègia 2020 de la Unió Europea.

«Els accelerats i exponencials cicles de generació i regeneració de coneixement i informació demanen entendre l'aprenentatge com un procés constant i no com una etapa de la vida. L'educació formal no és suficient per respondre a l'enfocament i les metes que estableix l'aprenentatge permanent». És per això que resulta fonamental la capacitat d'adaptació dels educands, i que s'assigna un valor especial a estimular l'aprendre a aprendre» (Cobo, 2011).

Aprenre més enllà de l'etapa escolar?

En un món en constant canvi i en què el coneixement esdevé central en els diferents àmbits de la vida, no podem continuar pensant en la formació com un procés tancat i limitat temporalment. L'única forma de fer front als reptes del segle XXI serà garantint que els alumnes d'avui puguin continuar aprenent al llarg de la seva vida.

«La gent que escriu i pensa sobre com preparar els infants per a la vida en el segle XXI contempen un futur diferent i fins i tot inimaginable, però alhora han de ser conscients que mirar endavant també implica mirar enrere. En tractar la següent pregunta del programa de l'OCDE/CERI, la qüestió implícita és: on es troben transformació i conservació? Com poden transformar-se les escoles d'avui per esdevenir els entorns d'ensenyament i d'aprenentatge adients que converteixin els individus en aprenents durant tota la vida i els preparin per al segle XXI?» (MacBeath, 2013).

El primer repte, per tant, vincula l'aprenentatge permanent amb l'assoliment de les competències destinades a aprendre a aprendre, entenent que si els alumnes surten del sistema escolar amb unes bones habilitats, les podran continuar desenvolupant al llarg de la vida. En aquest sentit, **Marina** (2012) afirma que «necessitem intel·ligències capaces d'aprendre eficaçment al llarg de tota la vida. Aprenre no és assimilar conceptes o idees, sinó competències, capacitats, facultats. Per això, s'aprèn mitjançant l'entrenament. Això és fàcil de dir i difícil de portar a la pràctica. Continuem pensant que "aprendre" és una activitat

l·ligada a l'escola, pròpia de pàrvuls, l·ligada a l'estudi (considerat com una tasca odiosa). Definim l'adult com "qui ja sap". Però el talent sempre és desitjós d'aprendre. Ho considera una ampliació de les possibilitats vitals».

I com s'adaptarà, el sistema educatiu, a aquesta formació permanent?

Però, al mateix temps, aquesta transformació en els objectius de l'educació «també modifica l'estructura institucional dels sistemes educatius. A partir del moment en què deixem de concebre l'educació com una etapa de la vida i acceptem que hem de continuar aprenent durant tot el nostre cicle vital, l'estructura dels sistemes educatius està sotmesa a noves exigències. L'educació permanent, l'articulació estreta entre educació i treball, els mecanismes d'acreditació de sabers per la reconversió permanent, etc. són alguns dels nous problemes i desafiaments que l'educació ha d'afrontar en termes institucionals» (Tedesco, 2003).

Per tant, caldrà «canviar les maneres d'oferir educació i formació i d'organitzar el treball remunerat per tal que la gent pugui aprendre durant tota la vida i planificar la seva pròpia combinació d'aprenentatge, treball i vida familiar» (Elzo, 2004).

En la mateixa línia, Cobo (2011) considera «fonamental avançar en la creació de nous mecanismes que permetin evitar la "invisibilització" dels coneixements i les habilitats adquirides en entorns informals. Resulta necessari materialitzar la creació d'instruments que permetin donar visibilitat i reconeixement a aquells aprenentatges i destreses desenvolupats des d'experiències no formals».

Qui té accés, avui, a la formació permanent?

Per últim, també caldrà tenir en compte les advertències de Carnoy (2005) sobre el perill d'incrementar i perpetuar la desigualtat. «No s'ha d'acceptar el mite que l'educació permanent és possible en l'actualitat ja que, segons estudis empírics, només

un cert grup de persones té accés a aquesta educació permanent: és el grup de les persones més educades, concentrat entre els menors de trenta-cinc anys i que s'accentua en un perfil d'entorn econòmic alt. És aquest grup de persones el que té més accés a la posteducació formal. [...] Les empreses, a més, concentren els recursos per al perfeccionament dels treballadors en els que ja tenen més educació i contractes indefinits. En canvi, hi ha molt poca educació permanent per a la resta de treballadors. Les empreses s'estimen més que siguin les institucions les que formin aquests treballadors, per a feines immediates i amb un contracte no indefinit».

Per tant, Carnoy (2005) planteja que «per a aconseguir més educació permanent per a tothom, s'ha de posar èmfasi a crear una educació més flexible, reemplaçant l'educació formal rígida que existeix a hores d'ara».

La conclusió és que l'aprenentatge permanent és una necessitat en la societat del coneixement, però no n'hi ha prou que els alumnes assoleixin les capacitats per aprendre al llarg de la vida, sinó que els sistemes educatius s'hauran d'adaptar i hauran de buscar maneres per evitar desigualtats.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Margarida Massot

Professora a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB

Un dels reptes que encara té pendents la societat actual és superar l'analfabetisme funcional i tecnològic, per afavorir l'adquisició de competències i eines necessàries per a la inserció professional, per a la vida social i familiar i per a l'exercici actiu de la ciutadania.



Ana Ayuste González

Titular d'Universitat

Fa només quaranta anys, les persones –un cop completada l'educació formal requerida– podien desenvolupar durant tota la seva vida la carrera o la professió per a la qual s'havien preparat. La vida del coneixement es mesurava en dècades. Contràriament, avui assistim a una acceleració sense precedents del ritme de creació, acumulació i depreciació del coneixement. D'aquí que l'educació permanent, més enllà de l'educació formal durant la infància i la joventut, ha esdevingut un procés ineludible al llarg de la vida.



Núria Perarnau i Soler

Bibliotecària

L'aprenentatge al llarg de la vida: per a què i per a qui? I... on? Un d'aquests llocs al marge de l'escola i de l'educació reglada pot ser la biblioteca. Perquè la biblioteca està oberta a tothom, sense restriccions d'edat, d'ocupació o d'interessos. Perquè s'hi pot trobar una mica de tot en oferta formativa. [...] Perquè no cal ser estudiant o treballador en actiu per prendre-hi part, només curios i amb ganes d'aprendre. I perquè no costa res, només disposar cadascú del seu temps i aplicar el ritme d'aprenentatge propi...



Montse Blanes

Directora de l'Àrea d'FP i Empresa de la Fundació BCN Formació Professional

El caràcter modular i flexible de la formació professional la converteix en una opció de formació i qualificació que pot donar resposta a moltes persones en diferents moments de la seva trajectòria professional, convertint-se d'aquesta manera en un recurs més per a la formació al llarg de la vida. La formació professional és una eina vàlida per definir trajectòries individuals de formació i desenvolupament personal, ja que pot formar inicialment i de base per a la incorporació al món laboral, però també pot requalificar i actualitzar les competències professionals d'aquells qui ho vulguin.



Joan Manuel del Pozo

Professor de filosofia de la Universitat de Girona

L'aprenentatge o formació al llarg de la vida trenca la frontera temporal educativa que la tradició situava, o bé en acabar l'etapa obligatòria, o bé en assolir algun títol professional de qualsevol nivell. Ara ja es postula que l'educació continuï tota la vida. La idea que molta gent en té és la de l'actualització, sovint anomenada «reciclatge», de signe professional o laboral. [...] Això, però, només justificaria una formació al llarg del «temps laboral», però estem parlant d'una formació «al llarg de la vida». Compte, doncs, amb aquest reduccionisme que neix de l'error conceptual bàsic de «viure per treballar» en comptes de «treballar per viure».

2.10. PER QUÈ COSTA TANT INNOVAR EN EDUCACIÓ?

Per tal de seguir el ritme dels canvis de la societat, l'educació haurà de buscar formes innovar. Les escoles hauran de sortir del seu marc de confort per enfrontar-se als mals resultats acadèmics i adaptar-se a les noves necessitats educatives del segle XXI.

«Les raons per a defensar el foment de la innovació en el sistema escolar són poderoses. Hi ha qui fa servir indicadors d'assoliment convencionals, entre els quals els generats per les enquestes PISA, com a argument per centrar-se a seguir fent, encara que ho faci una mica millor, allò que convencionalment s'ha fet a les escoles. Tanmateix, els mateixos indicadors es poden fer servir, de manera encara més convincent, per defensar que el que cal és més innovació educativa i no tornar a allò que ja s'ha provat i comprovat» (Istance, 2012).

Què caracteritza un entorn d'aprenentatge innovador?

Uns quants autors coincideixen en el fet de situar la innovació com un gran repte, no només per millorar els resultats escolars, sinó també per garantir que estem educant els alumnes pels reptes del segle XXI:

«La innovació és necessària perquè els joves estiguin millor preparats per a viure en un món en què els esdeveniments se succeeixen a gran velocitat» (Istance, 2012).

En aquest sentit **Innerarity** (2010) aprofundeix en la necessitat de preparar els alumnes per moure's en un context d'incertesa, en què la creativitat i la capacitat d'innovar seran imprescindibles: *«Hi ha assumptes en què, en no haver-hi un saber segur i sense riscos, cal desenvolupar estratègies cognitives per actuar en la incertesa. Cal aprendre a moure's en un entorn que ja no és de clares relacions entre causa i efecte, sinó borrós i caòtic».*

Els alumnes hauran d'aprendre a moure's, també, en un entorn en el qual l'acumulació de coneixements ja no serà determinant:

«Quan del que es tracta és d'assumir experiències noves i no tant d'avançar en les continuïtats adquirides, llavors la intel·ligència no és optimitzar els resultats sinó la capacitat de sobreposar-se als errors, de transformar les decepcions en aprenentatges. La intel·ligència en la seva dimensió més creativa és la capacitat de sortir-se'n en contextos en els quals hom no se sap desempallegar bé» (Innerarity, 2010).

Però aquest canvi de paradigma «*implica sempre un cert sabotatge contra la divisió del treball establerta, contra la parcel·lació del saber i l'especialització, contra l'exactitud de les solucions habituals; comporta una revisió de les competències i de les expectatives, una forta disposició a aprendre fora del saber i les pràctiques establerts*» (Innerarity, 2010). I, per tant, significa que no n'hi ha prou a reconèixer la necessitat d'innovar, sinó que caldrà continuar treballant perquè aquesta innovació es produeixi, encara que això signifiqui transformar les estructures establertes i les funcions dels docents.

Segons Istace (2012), l'educació innovadora haurà d'estar centrada en l'aprenent, estructurada i ben dissenyada, i haurà de ser profundament personalitzada, inclusiva, social i connectada amb la comunitat.

Ens atrevim a sortir de la zona de confort?

«*Si volem que els nostres infants siguin més creatius, més innovadors, que s'arrisquin més, llavors els professors són els primers que han de sortir de la zona en què se senten còmodes. I són ells que han de canviar. No podem esperar que els infants canviïn si els nostres educadors no estan a punt per canviar. [...] Perquè massa sovint no fem coses perquè no ens volem arriscar*». (Gerver, 2013)

En aquest sentit, és interessant conèixer els escenaris de futur plantejats per l'OCDE³:

«*L'any 2001, l'OCDE va suggerir sis escenaris potencials per al futur. Una dècada més tard, aquests sis escenaris continuen basant-se en assumpcions i projeccions similars. Comencen amb la tensió entre allò probable i allò desitjable. [...]*

Els escenaris u i dos són essencialment el manteniment de l'estatus quo. Es resisteix al canvi radical a causa de la por a l'anihilació dels estàndards acadèmics i la igualtat d'oportunitats

putativa que s'ofereix mitjançant la uniformitat, i la supervisió i inspecció estandaritzada. Bàsicament, el saber fer i l'autonomia del professor tradicional continuen sent conceptes sagrats.

El tercer i quart escenaris suggereixen formes de reescolarització amb escoles més obertes cap a l'exterior i implicades en una interacció dinàmica amb interessos diversos de la comunitat, així com amb programes formals i informals. Els professors tindrien acords i condicions contractuals diverses, en col·laboració amb altres professionals, diferents membres de la comunitat i pares i mares, amb una difuminació o encavallament de rols.

El cinquè i sisè escenaris, amb el títol genèric de desescolarització preveuen la insatisfacció amb els recursos institucionalitzats que portarà a xarxes d'aprenents en una societat aprenent, capitalitzant les tecnologies de la informació i de la comunicació cada vegada més sofisticades, poderoses i barates. Emergirien nous professionals de l'aprenentatge, bé contractats localment per ensenyar o com a consultors, és a dir, persones qualificades per ensenyar però que exerceixen el seu saber en altres contextos fora de l'aula» (MacBeath, 2013).

En resum, per innovar caldrà arriscar-se a deixar enrere les estructures conegudes i fer front als reptes que planteja la incertesa i el canvi constant. Per tant, la innovació no podrà ser una tasca exclusiva dels docents, sinó que haurà de comptar amb una transformació de tot el sistema educatiu.

³ OCDE: Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic

Conclusions de **Cobo** (2011):

1. Hi ha una acceptació creixent d'un discurs pro-innovació, però, a l'hora d'implementar estratègies, els resultats són dispars.
2. Hi ha una tensió no resolta entre la capacitat per incorporar innovació a les institucions educatives i els ritmes de canvi que existeixen en la resta de la societat.
3. S'identifica la necessitat de diversificar les instàncies de formació i aplicació del coneixement en contextos diferents de l'escola o la universitat.
4. L'èmfasi excessiu en l'acumulació de continguts ha fet que molts programes de formació prioritzin la memorització d'informació en detriment de la possibilitat d'adoptar estratègies més flexibles d'aprenentatge.
5. El currículum en la formació no dona resposta a totes les necessitats. Cal incentivar aquelles experiències formatives que estimulen la hibridació i l'aplicació de continguts, disciplines i competències.
6. És evident la necessitat de crear mecanismes nous que permetin avaluar les anomenades "competències toves".
7. Cal reforçar en l'àmbit institucional, nacional i regional la implementació de nous instruments per reconèixer els coneixements i les destreses adquirits des dels contextos informals.
8. En una "economia dels talents", cal reflexionar sobre com formar nous perfils de treballadors del coneixement.
9. Les estratègies d'incorporació de tecnologia als entorns d'aprenentatge (formals o informals) requereixen una redefinició de les prioritats.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Franc
Ponti Roca**

Professor a EADA

Cal pensar de manera oposada als estàndards oficials. No serem creatius si no trenquem els esquemes del pensament convencional. Només pensant a l'inrevés aprenem a mirar el món des d'una perspectiva provocativa i fresca.



**Cristina
Gutiérrez Lestón**

Codirectora de La Granja Escola de Sta M. de Palautordera

Un bon dia vaig deixar de queixar-me (em vaig adonar que la queixa em paralitzava) i em vaig preguntar «què puc fer que encara no hagi fet, que encara no hagi provat, què puc fer de diferent?» I una finestra es va obrir davant meu, vaig començar a actuar, a formar-me. Vaig provar de tot, fins que alguna cosa va funcionar.



**Marta
Masoliver Brutau**

Mestra

Un mestre ha d'estar obert, no podem ser persones obtuses. Els nostres alumnes tenen inquietuds diferents a les que tenien els alumnes de fa 20 anys. L'escola ha d'evolucionar, s'ha d'adaptar als canvis, no pot anar darrere d'ells. La frase «és que sempre ho hem fet així», quantes vegades l'hem sentit a una escola?



**Màrius
Martínez Muñoz**

Professor titular Orientació Professional UAB

Les innovacions, els projectes, les idees, les aportacions, cal escriure-les. Massa sovint la pressió del dia a dia dificulta que els equips, les comunitats, els centres educatius, puguin documentar allò que fan. Escriure allò que es fa, allò que es projecta, és un mecanisme valuós per a no perdre pràctiques de referència, per a no perdre talent i coneixement, per fer més sostenibles els projectes i no sustentar-los en persones concretes.



**Ladislau
Girona Flores**

Assessoria i Consultoria

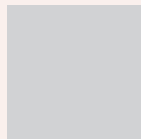
Cal aprendre i desaprendre constantment, donar exemple amb aquesta conducta. La innovació a l'educació passa per la reinvençió del procés d'ensenyament i aprenentatge: digitalització, personalització i mobilitat són vectors força que poden orientar la direcció dels canvis.



**Josep
Miquel Piqué**

President de la Xarxa de Parcs Científics i Tecnològics de Catalunya

Hibridar per innovar. La innovació prové dels intercanvis interdisciplinaris, intergeneracionals, internacionals. Qui ha après a estar en el terreny dels altres, crea ponts i genera nou valor.



**Estel
Paloma**

Professora de Batxillerat i ESO

He après que els professors hem de ser «shakers», hem de ser agents de canvi. Crec que és un pas més enllà de ser gestors de l'aula. Tenim l'obligació de creure en els nostres alumnes i que ells creguin en el seu potencial, en el seu talent: sense ells no tenim futur. Hem de fer que mirin endavant, i que entenguin que tenen l'oportunitat de canviar el món que tan malmès hem deixat. Són ells els qui hauran de fer el canvi, però nosaltres l'haurem de promoure. És imprescindible sortir de la zona de confort.

2.11. COM INCORPOREM LES TIC PER TRANSFORMAR L'APRENTATGE?

La societat s'està transformant al ritme de les innovacions tecnològiques, especialment en relació a la informació i el coneixement, i l'educació no es pot quedar enrere. Però per introduir les TIC en el procés educatiu, no n'hi ha prou a invertir en ordinadors i infraestructures.

«Tot i que l'economia i gran part de la resta de la societat s'estan transformant arreu del món, l'educació triga a canviar i és molt similar a aquella de principis del segle XX. En contrast amb l'impacte enorme de les TIC en l'economia i la societat, l'ús de les TIC no és una característica central i quotidiana en gran part de les aules del món, fins i tot allà on els recursos tecnològics estan àmpliament disponibles, com ara en els països de l'OCDE» (Kozma, 2012).

Ja tenim ordinadors a l'aula. I, ara, què?

Un aspecte que destaquen tots els ponents en parlar de les TIC, és el fet que, per molta inversió que s'hagi fet a modernitzar els centres escolars, les TIC encara no han aconseguit ser un component més en el procés educatiu. Com diu **Kozma** (2012), «les TIC no són actualment un component central de la pràctica diària dins l'aula a les escoles d'arreu del planeta. Tot i que molts professors utilitzen les TIC, les fan servir principalment per preparar les lliçons i, quan les usen a l'aula, és com a suport a la seva presentació. Pocs professors fan que els seus alumnes utilitzin les TIC regularment durant les lliçons».

Cobo (2011) ho anomena «hipertecnologització de l'educació», és a dir, «una informatització creixent dels entorns escolars, però que no va acompanyada necessàriament d'una millora en les dinàmiques d'ensenyament-aprenentatge. Tot i que això no va en detriment de l'educació, sí que és interpretat com a senyal de "maduresa digital"⁴ insuficient».

En aquest sentit, **Cobo** (2011), citant Schmidt⁵, parla del retard d'innovació per part de l'educació, en comparació amb els canvis accelerats de les tecnologies de la informació. En concret, fa referència a la llei de Moore, que explica que cada 18-24 mesos es duplica la capacitat tecnològica. «Fem l'exercici de

⁴ S'entén per *maduresa digital* la "capacitat per saber com, on i quan emprar les TIC, segons determinades necessitats, contextos i perfils d'usuaris, etc. [...], la importància d'aprendre i comprendre com i per què funcionen les tecnologies digitals. És a dir, no només en termes pràctics sinó també considerant les convencions socials i les estructures de poder que les promouen" (Cobo i Moravec, 2011).

⁵ Director general de Google durant 10 anys.

comprimir el temps entre el present i un passat recent, vint-i-cinc anys enrere per exemple, tenint en compte les paraules d'Schmidt sobre el desenvolupament tecnològic. En aquest cas hipotètic, no ens hauria d'estranyar que fa un quart de segle (el 1986, en aquest cas) no només no existien Wikipedia, Facebook, Twitter, Google, Wikileaks ni moltes altres de les companyies que avui administren el trànsit planetari en el "regne digital". Llavors, aquest regne no existia ni en la seva més mínima expressió per a la gran majoria dels que vivim en aquest planeta. No és tan evident que s'hagin produït transformacions igual de radicals en l'educació en els darrers vint-i-cinc anys».

Per la seva banda, **Cuban** (2010) alerta sobre un «fet desconcertant: segons molts investigadors, hi ha poques proves fiables que recolzin que les inversions en ordinadors hagin tingut resultats substancials en les pràctiques bàsiques dels professors o millores en els resultats dels estudiants. Assegurar l'accés a les noves tecnologies, doncs, no porta a cap canvi substancial en les pràctiques de l'ensenyament ni millora els resultats acadèmics de l'alumnat». De fet, les dades «demonstren que els professors empen els ordinadors a casa molt més que no pas per a la instrucció dins l'aula».

En aquest sentit, doncs, no n'hi ha prou de fer una gran inversió en material i infraestructura, sinó que s'han de canviar les pràctiques educatives i això suposa un gran repte per als docents. «Tant si tenim quatre o cinc ordinadors a l'aula, com si anem a fer classe al laboratori informàtic, com si tenim un carretó mòbil amb prou ordinadors per a cada alumne, tots els professors es plantegen el tema de l'autoritat, el control i la pèrdua de temps. Han hagut d'analitzar quins rols emocionals i acadèmics necessiten per tenir èxit, i ara tenen aquests ordinadors a l'aula. Què han de fer amb aquells aparells per continuar aplicant els rols tal i com estaven acostumats?».

Segons aquest ponent, alguns dels riscos que els docents han d'enfrontar a l'hora d'utilitzar els ordenadors a l'aula són els problemes disciplinaris, la falta de temps, el fet de treballar en un clima poc silenciós, que pot ser jutjat malament pels superiors, i una pèrdua d'autoritat arran de l'accés a la infor-

mació que proporciona Internet. Tanmateix, «per als professors molt entusiastes amb la tecnologia, aquests temes d'autoritat i control són molt menys importants, perquè volen transformar les seves aules en llocs on els alumnes puguin accedir fàcilment al coneixement rellevant i utilitzar-ho. Volen classes centrades en els estudiants on el professor sigui un guia, un facilitador, i no pas la font del coneixement i l'única autoritat sobre què s'ha d'aprendre. Però per a la majoria de professors, tots aquests temes contribueixen a diluir la seva autoritat dins l'aula i a erosionar el seu control» (**Cuban**, 2010).

I quins són, els avantatges de les TIC?

Per tant, com diu **Kozma** (2012), caldran molts canvis en l'educació per tal d'instaurar un nou paradigma en el qual les TIC recolzin un model d'educació en què la creació de coneixement i l'aprenentatge de com aprendre són alhora processos i objectius. «En aquest paradigma, les capacitats multimèdia dels ordinadors ofereixen als alumnes instrucció personalitzada i animacions interactives, jocs i simulacions que poden facilitar la comprensió de conceptes i sistemes complexos. Les capacitats interactives i productives de les TIC permeten, tant als professors com als alumnes, implicar-se en projectes i recerques col·laboratius i generar els seus propis productes de coneixement. La capacitat de creació de xarxes de les TIC permet –tant als professors com als alumnes– treballar amb col·laboradors distants, participar en comunitats de creació de coneixement i accedir a mentors externs, experts, científics i empresaris. A més, els recursos de coneixement i les capacitats productives estan disponibles "sempre i en qualsevol lloc", dins i fora de l'escola».

Però perquè aquest canvi de paradigma sigui una realitat caldrà, com dèiem en el cas de la innovació educativa, que tot el sistema educatiu treballi en la mateixa línia. «Les polítiques de TIC tindran el màxim impacte en la transformació de l'educació sempre que el departament de TIC es pugui coordinar amb els departaments i les agències relacionats amb la formació del professorat, el currículum i l'avaluació» (**Kozma**, 2012).

Així, doncs, la incorporació de les TIC en l'educació forma part del necessari procés d'innovació. Ha de donar pas a un nou paradigma educatiu que prioritzi les competències i la creació de coneixement. Dotar els centres de material informàtic no serà suficient; haurà d'anar acompanyat d'un canvi en les estratègies pedagògiques.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Pere Marquès Graells

Professor i investigador educatiu

Vivim a l'Era Internet i SEMPRE podem tenir al nostre abast un dispositiu (smartphone, tauleta, ordinador...) que ens permet: tenir accés a qualsevol informació que puguem necessitar (immensa memòria auxiliar), comunicar-nos amb tothom (compartir, preguntar), fer tot tipus de gestions (compres, tràmits) i registrar i processar tot tipus de dades (càmera, eines de càlcul, editors de textos i gràfics). Hem de garantir a tothom l'empoderament que suposa usar aquests dispositius (de manera eficaç, eficient, segura, en tot lloc i moment) en les seves activitats (treball, oci, formació a llarg de la vida).



Jordi Musons i Mas

Director de l'Escola Sadako

La tecnologia està sent un catalitzador de canvi metodològic extraordinari. Aquesta és una oportunitat que l'educació no pot deixar escapar. L'accés a la informació de tota la societat ha modificat moltes de les pautes establertes fins ara. L'escola no n'està al marge i ha de saber aprofitar aquestes eines per enriquir els processos d'aprenentatge, promoure la implicació de l'alumnat i afrontar d'una forma més eficient la construcció del propi coneixement.



Miquel Àngel Prats i Fernández

Mestre i pedagog. Director dels estudis de Grau d'Educació Infantil a la FPCEE Blanquerna - URL

Un dels factors clau en l'educació del segle XXI és, sens dubte, l'impacte de la tecnologia a l'educació i els seus efectes beneficiosos en els processos didàctics. En la meua experiència, els projectes que han repensat l'acte educatiu en presència de la tecnologia han estat molt més profitosos i han perdurat al llarg del temps, que no pas aquells projectes que només s'han limitat a «afegir» tecnologia en el sistema.



Damià Perpinyà

Tècnic docent en el Servei de Llengües Estrangeres

L'escola ha de deixar de ser un espai tancat. Quan els nostres alumnes entren a l'aula els obliguem a deixar el mòbil a la bossa malgrat el potencial que té aquest dispositiu per a l'aprenentatge. Les tecnologies –que han de començar a perdre l'adjectiu de «noves»– han de ser a l'aula: els videojocs, les tauletes, els smartphones, els ordinadors, etc. En un món comunicatiu, social i globalitzat, aquests dispositius permeten tenir accés immediat a una gran quantitat de dades i informació, i ens permeten crear xarxes de treball i col·laboració.

2.12. COM ACONSEGUIM QUE L'APRENTATGE TRANSCENDEIXI ELS ESPAIS FORMALS?

Cobo (2011) presenta la investigació «Aprentatge Invisible», que porta a terme conjuntament amb Moravec, on aposten per un aprenentatge adquirit permanentment (7/24) des de diversos contextos (360°) i que transcendeixi les instàncies de l'educació formal (3D).

«L'aprenentatge invisible és una proposta conceptual que procura integrar diversos enfocaments en relació amb un nou paradigma d'aprenentatge i desenvolupament del capital humà, especialment rellevant en el marc del segle XXI. Aquest enfocament té en compte l'impacte dels avenços tecnològics i les transformacions en l'educació formal, no formal i informal, a més dels metaespais intermedis. Amb aquest enfocament es busca explorar un panorama d'opcions per a la creació de futurs rellevants per a l'educació actual. Aprentatge invisible no proposa una teoria com a tal, sinó una metateoria capaç d'integrar diverses idees i perspectives. Per això ha estat descrit com un protoparadigma, que es troba en fase beta i en plena etapa de construcció» (Cobo, 2011).

Quines són les idees de l'Aprentatge Invisible?

- 1.** Aprentatge entès com un contínuum que es perllonga durant tota la vida i que pot ocórrer en qualsevol moment o lloc, combinant l'aprenentatge formal amb el no formal i informal, al mateix temps que redueix la bretxa entre l'educació i el món del treball.
- 2.** Aprentatge que busca combinar creativitat, innovació i treball col·laboratiu, per tal de produir noves formes de traducció del coneixement.
- 3.** Aprentatge que proposa una revolució de les idees des de baix cap a dalt. No és una resposta estàndard, sinó que es pot adaptar a cada especificitat.
- 4.** Aprentatge que suggereix noves aplicacions de les tecnologies de la informació i la comunicació, dins d'un marc més ampli d'habilitats per a la globalització.

En aquest sentit, «aquesta aposta conceptual que es fixa amb especial rellevància en la idea de la "descentralització radical" del paper de les institucions educatives es pot entendre com una oportunitat en dos sentits. En primer lloc, perquè ofereix la possibilitat que tant els actors de l'acadèmia (faculty) com les pràctiques més essencials que s'hi desenvolupen (generació, transferència i

aplicació de coneixement) puguin diversificar els seus camps d'acció i influència. I en segon lloc, [...] obre la possibilitat d'incorporar nous actors [al procés d'aprenentatge] que dinamismin i diversifiquen les possibilitats d'innovació (recerca i desenvolupament)» (Cobo, 2011).

I l'escola, quin paper hi tindrà, en tot això?

Es proposen quatre eixos bàsics d'acció: ensenyament, descobriment, aplicació i integració. Combinats, haurien de donar resposta a les següents reflexions:

1. Valor de l'aprenentatge basat en problemes. Aprenentatge significatiu i contextual. La possibilitat d'aprendre més enllà de l'aula, els llibres i la càtedra impartida pel docent no només ofereix potencialitats enormes per assolir un aprenentatge més significatiu, sinó que també obre la possibilitat de combinar sabers, disciplines i punts de vista.

2. El que s'ha d'ampliar no són només els contextos de l'aprenentatge sinó també els patrons d'ús de les tecnologies digitals. Avui és inconcebible desvincular la formació de l'ús dels dispositius digitals. Tanmateix, el dilema és com i on incloure aquestes tecnologies. Cada vegada més experiències (Cobo i Moravec, 2011) ens indiquen que l'ús de les tecnologies de la informació en contextos informals (exemple: llar, entorns de socialització i oci) tenen un valor especial per al procés d'aprenentatge.

3. Les tecnologies adquireixen el valor quan són analitzades des del marc de la generació, l'actualització i l'aplicació del coneixement. Aquestes destreses han d'anar més enllà de la capacitat instrumental i demanen que es desenvolupi tot un alfabetisme digital complex, relacionat amb un mapa complet d'e-competències.

4. És evident que hi ha exemples valuosos de generació i distribució de coneixement en contextos reals. Això fa possible

la confrontació entre teoria i pràctica. Enfront de les crítiques freqüents pel que fa al fet que l'educació és aliena als temes i problemes de la societat (supòsit de l'«univers paral·lel»), la implementació d'accions que permeten confrontar teoria i pràctica és un exercici oportú i necessari.

5. La proposta dels quatre eixos d'acció fa possible entendre el procés d'aprenentatge com un continuïum que se sustenta en experiències, aprenentatge entre iguals, prova-error, etc.

6. La dicotomia entre universitat i empresa no sempre és vàlida. Existeixen innombrables experiències d'encreuament. En aquesta línia, i tenint en compte la rellevància de desenvolupar competències per a l'ocupabilitat, és oportú consolidar i afavorir la creació de nous ponts que uneixin els dos móns (per exemple: pràctiques vocacionals, incubadores, clíniques «amb pacients reals»; laboratoris oberts de desenvolupament tecnològic; premis a la innovació...).

7. S'identifica el sorgiment de nous agents no acadèmics que també tenen un paper fonamental en els quatre eixos d'acció. En aquest sentit s'observa un fenomen de desintermediació de les institucions acadèmiques tradicionals o, si més no, un procés de cohabitació amb altres actors cada vegada més validats.

8. Encara que no es descarta l'existència del ja descrit «univers paral·lel», és evident que hi ha exemples abundants que desdibuixen els límits entre les institucions d'educació formal i informal.

9. No conèixer l'aprenentatge adquirit a través de pràctiques, dinàmiques o institucions d'ensenyament informal és una qüestió que demana ser revisada amb detenció. És fonamental avançar en la creació de nous mecanismes que permetin evitar la «invisibilització» dels coneixements i les habilitats adquirits en entorns informals.

10. Aquestes hibridacions reten compte de la necessitat de desenvolupar perfils i competències que afavoreixin l'intercanvi i la combinació de continguts. En un temps en què s'accelera aquesta «descentralització radical» de les fonts de generació de coneixement, sorgeix la necessitat de disposar d'actors capaços de connectar els diferents nodes (formals i no formals) distribuïts a través de la xarxa.

La Universitat dels Nens, un exemple d'aprenentatge fora dels espais formals

«La Universitat per a Nens [The Children's University], que acaba de complir el seu cinquè aniversari, ofereix l'oportunitat als nens i nenes de cinc a catorze anys d'aprendre fora de l'escola. Aquests llocs extraescolars s'anomenen "destins d'aprenentatge" –actualment n'hi ha 2.750 arreu del Regne Unit– i estan reconeguts per la Universitat per a Nens com a ofertes d'experiències estructurades d'aprenentatge». Els destins inclouen llocs tan diversos com ara: la BBC, el Parlament [britànic], Enginyeria per a la vida (Enginyers sense fronteres) o la base naval de Plymouth. La clau de la Universitat dels Nens consisteix a oferir oportunitats per aprendre fora de l'aula, basant-se en la idea que «quan més s'obre el potencial d'aprenentatge fora de l'escola, més imaginatiu i inesperat és el resultat» (MacBeath, 2013).

En el moment en què l'educació deixa de basar-se en la transmissió de coneixement per centrar-se en l'aprenentatge de competències, creua els límits de l'aula per passar a ser permanent. Això fa que ens haguem de replantejar tot el funcionament del sistema educatiu per donar pas a formes, noves i més àmplies, de gestionar l'educació.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Jordi Bernabeu Farrús

Psicòleg, educador i professor UVIC

El repte no és només adaptar-se a la revolució tecnològica, pel que fa a l'adquisició, dinamització i coneixement de tecnologies educatives, sinó sobretot pel que fa a les noves categories que conformen el marc de l'educació i aprenentatge –social–: un aprenentatge que s'allarga molt més enllà de l'horari i itinerari acadèmic, en un context d'interconnexió permanent (xarxa que inclou diversos agents); amb informació abundant; que es complementa entre l'espai físic i digital; i que genera coneixement a partir de l'experimentació, participació, producció i creació col·lectiva.



Carles Barba Boada

Vicepresident Fundació Catalana de l'Esplai

Pregunteu-vos a vosaltres mateixos i al vostre entorn quan i on s'han viscut les experiències vitals més significatives i els aprenentatges més rellevants. En la majoria dels casos tot això ha passat fora de l'escola. En el lleure, als esplais i a les colònies i campaments, per exemple, hem après a desenvolupar projectes, a resoldre problemes, a treballar en equip, a organitzar-nos, a resoldre conflictes, a estimar, a conèixer entorns diferents, a superar frustracions, a expressar-nos en públic, a saber guanyar i perdre, a ajudar els companys o fer un servei a la comunitat... Paradoxalment, encara avui, les polítiques educatives i la immensa majoria de recursos es continuen centrant en l'escola i en l'horari lectiu.



**Mireia
Civís**

Mestra i pedagoga

Si volem fonamentar l'educació en una relació col·laborativa i de confiança, hem de facilitar els espais de trobada. Això vol dir preveure l'espai i el temps perquè sigui així. Potser podríem tenir comissions mixtes on pares i mestres treballassin sobre alguns aspectes escolars: els patis, les festes tradicionals o el treball d'un valor? Potser podríem fer una reunió mensual on el CAP, els poliesportius, les escoles i les biblioteques d'un barri pensessin activitats conjuntes? O potser podríem crear una xarxa d'escoles que regularment compartissin reptes i necessitats, així com estratègies per fer-hi front?



**César
Coll**

**Catedràtic de Psicologia de
l'Educació a la UB**

La qüestió és com podem passar d'un sistema organitzat entorn de la primàcia absoluta de la formació inicial i les institucions d'educació formal a un altre en què l'aprenentatge pot tenir lloc en qualsevol lloc i en qualsevol moment, i en què l'educació és un procés en bona mesura distribuït entre els contextos pels quals transiten les persones.



**Roger
Llopart Alari**

Educador social i pedagog

Repensar l'educació ha d'implicar anar molt més enllà de les quatre parets de l'aula i de la figura del docent. Implica potenciar uns ecosistemes d'aprenentatges. En tot moment, en tots els espais, aprofitant totes les oportunitats que es presentin.



**Roser
Batlle**

Pedagoga i emprenedora social

Les entitats socials (de lleure, culturals, solidàries, mediambientals, etc.), a banda de la causa que persegueixen, tenen també una missió en la formació de les persones. I aquesta missió no solament l'han de dur a terme en el seu espai de l'educació no formal, sinó també en col·laboració amb les escoles, instituts i universitats.

3. UNA NOVA MANERA DE GESTIONAR EL SISTEMA EDUCATIU

3.1. PODEM LLUITAR CONTRA LA SEGREGACIÓ ESCOLAR?

El debat entorn al model d'escolarització posa en joc diferents interessos i objectius: la llibertat d'elecció de les famílies, la recerca d'equitat educativa, la reducció de la segregació... I està vinculat, al mateix temps, amb els debats entorn al finançament escolar.

Dupriez (2009) determina que les causes de la segregació escolar són, en primer lloc «*la segregació residencial, ja que des que existeix i talla espais importants del territori, ni les escoles de barri (neighborhood school), tot i que a priori siguin compatibles amb un ideal d'escola pluralista, no permeten evitar la segregació*»; en segon lloc, l'aparició d'itineraris formatius institucionalitzats i, en tercer lloc, la lliure elecció (*free choice*) de l'escola. Aquesta segregació pot acabar influint en l'aprenentatge, el benestar a l'escola o, fins i tot, en la motivació per continuar estudis superiors.

Com evitar la segregació social des de l'escolarització?

Com explica **Van Zanten** (2007), si ens fixem en els objectius de les famílies a l'hora de triar una escola, veiem que són instrumentals, és a dir, que els fills tinguin accés als millors estudis superiors i, també, que tinguin accés a una bona feina. Aquesta dimensió instrumental en l'elecció de l'escola està en contraposició amb dues altres dimensions. Una és la dimensió reflexiva, és a dir, que l'alumne es formi com a persona i que tingui un esperit crític. I l'altra –que sovint és la que es contraposa més amb la instrumental– és la dimensió expressiva. Els pares volen que els fills siguin feliços i que estiguin segurs, per la qual cosa sovint han de triar entre la dimensió expressiva (que els fills estudiïn a prop de casa, amb els amics) i la dimensió instrumental (que se'n vagin lluny, a escoles millors).

En línia amb aquests objectius, les famílies poden seguir quatre estratègies diferents. Les dues clàssiques són la tria entre l'escola pública i l'escola privada. En el seu estudi **Van Zanten** (2007) mostra la dinàmica de París, on al llarg de la vida estudiantil una de cada dues famílies es manifesta a favor d'estudiar en algun moment en una escola privada. Dues estratègies més, que actualment són importants, són l'estratègia residencial (es tria l'escola per la qualitat del barri on es troba) i l'estratègia de colonització de barris (la gent es queda a l'escola del barri, o bé perquè no pot anar a cap altre lloc, o bé perquè s'hi vol quedar).

D'altra banda, la ponent també té en compte que, a part d'aquests objectius individuals o familiars, en l'escolarització hi ha uns objectius socials: els que persegueixen una major cohesió social i una obertura (limitada) a la diversitat. En aquest sentit, destaca la importància de regular el quasi mercat de l'escolarització i la deficiència de les polítiques públiques al respecte. Ja que, sense cap regulació, les famílies de classe alta amb més recursos econòmics i millor informades sabran adequar millor les seves estratègies per acabar accedint a les millors escoles, mentre que les famílies immigrades i de classe obrera hauran de superar una doble barrera personal i institucional per a accedir-hi i trencar la roda del dèficit d'ensenyament.

En aquest sentit, diversos ponents alerten sobre la tendència generalitzada en els sistemes escolars europeus cap a la mercantilització educativa, fet que, segons **Coscubiela** (2005), posa sobre la taula la contradicció entre «*ciutadans i els seus drets versus clients i la seva llibertat d'escollir*».

En la mateixa línia, **Laval** (2005) afirma que «*en un gran nombre de sistemes escolars es pot observar la constitució de mercats o, per parlar més rigorosament, de "quasi-mercats" de l'escola, tendència que els anglosaxons anomenen la marketitzation educativa. Aquesta "posada en mercat" designa el pas d'una regulació estatal, o si més no pública, de la matriculació dels alumnes en els centres a una matriculació segons l'"elecció" de les famílies en funció de la qualitat o la imatge de les escoles. Aquesta tendència, típicament liberal, es conforma al dogma segons el qual tota activitat humana s'ha d'organitzar "naturalment" com en una situació d'intercanvi comercial en la qual uns interessos personals es troben i s'expressen (Chubb i Moe, 1990). En posar en competència les unitats de producció i de venda, el mercat escolar, com qualsevol altre mercat, constitueix un conjunt de pautes i sancions que obliguen els proveïdors (els "ofertants" del servei educatiu) a millorar el seu producte per satisfer millor els usuaris (els "demandants"). Font d'eficàcia en el sector públic, el mercat escolar també permet abocar una part de la demanda solvent cap al sector educatiu comercial i reduir la despesa pressupostària pública*».

Les Escoles Magnet, una estratègia per moderar l'impacte estratificador dels sistemes d'elecció

L'objectiu d'aquestes escoles consisteix a «*augmentar la diversitat sense coerció i crear escoles que els alumnes i els professors escullen per experimentar un enfocament educatiu distintiu*» (**Orfield**, 2011).

La clau d'una Escola Magnet és que ofereix un element diferent, que no es troba a les escoles regulars, i que és prou atractiu com per convèncer els alumnes d'anar-hi voluntàriament. D'aquesta manera, no només funcionen com un element d'inclusió, sinó que també són pols d'innovació dins del sistema educatiu.

«*Els sistemes escolars situen les escoles magnet que consideren més atractives en àrees ocupades per estudiants de minories ètniques i ingressos baixos. Quan funciona, això té l'avantatge d'evitar la creació d'escoles segregades que responguin a una concentració d'infants dels marges de la societat i creen una imatge positiva de la part més desavantatjada de la ciutat*» (**Orfield**, 2011).

En aquest sentit, hi ha evidències que les Escoles Magnet no només estimulen la integració voluntària i milloren els resultats acadèmics, sinó que també ofereixen beneficis per a les comunitats urbanes ja que fan que les famílies de classe mitjana es quedin als barris i s'impliquin en l'escola pública.

«*Els programes es poden centrar en diferents temes o èmfasis, per incloure tècniques d'aprenentatge o adquisició d'una llengua estrangera. Les escoles magnet també poden funcionar a partir d'un programa totalment magnet o tenir un programa magnet dins de l'escola hoste. Les escoles magnet també empren requisits d'entrada competitiu o no competitiu. Molts programes magnet ofereixen assistència i transport gratuït, però d'altres no. La diversitat entre aquest grup d'escoles pot, doncs, oferir-nos una panoràmica interessant sobre les condicions i estructures que promouen la diversitat dins dels programes magnet*» (**Orfield**, 2011).

En definitiva, evitar la segregació hauria de ser un objectiu principal de tots els sistemes educatius, no només per motius ètics, sinó perquè és l'única manera de millorar els resultats acadèmics del conjunt d'alumnes. Però, per això, caldrà continuar debatent entre tots els agents implicats quin model d'escolarització respon a totes les necessitats i interessos.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Josep
Manuel Prats**

President Fapel

Actualment no concepem no poder triar, no tenir dret a escollir, dret a decidir. Per què aquest dret està tan limitat a l'ensenyament? Quan triem, ens comprometem. I en un fet tan rellevant com l'educació dels fills, cal confiar que els pares són els primers responsables i els primers interessats que l'educació funcioni.



**J. Oriol
Escardíbul**

Professor titular d'Universitat

El finançament del sistema educatiu ha de garantir un tractament desigual per als desiguals. El sistema educatiu ha de fer possible que els centres educatius amb més problemes d'aprenentatge rebin més recursos i que els alumnes amb menys possibilitats econòmiques rebin més suport financer públic



**Eugeni
Garcia Alegre**

Doctor en Economia del Sector Públic i inspector d'educació fins a l'octubre del 2012

Aprofitar l'heterogeneïtat cultural i de complexitat de l'alumnat per facilitar més i millors aprenentatges per a tothom, a través d'una adequada i equilibrada heterogeneïtat de l'oferta de places finançades amb recursos públics. La proposta permet addicionalment una major i millor preparació personal, i per a un món global.



**Jaume
Mor Sancho**

Planificació Educativa Ajuntament de Lleida

Quan l'educació i la tria d'escoles es transforma en un mercat de famílies, es comença a pervertir el sistema i es trenquen les normes del joc. El tancament de les informacions sobre els centres, sota la pretesa voluntat de protegir-los, ha suposat una alimentació dels rumors i de les mentides que es van fent grans entre les famílies, sense cap mena de control.

3.2. EL FINANÇAMENT DE L'EDUCACIÓ: PRIVATITZAR ÉS LA SOLUCIÓ?

La difícil situació financera que viuen la gran majoria d'Estats, ha fet que es replantegi el model de finançament de l'educació, fent aparèixer noves propostes que posen el pes en el finançament i la gestió privada.

«La majoria de les societats estan tan aclimatades al mètode existent de finançament i provisió educatius, que assumeixen que és l'única manera de fer-ho. De fet, hi ha moltes maneres diferents de recaptar i distribuir el suport financer per a l'educació, emprant diferents impostos, fórmules d'assignació, així com diferents combinacions de suport públic i privat. Aquestes diferències poden tenir efectes profunds en l'equitat pel que fa a qui porta el pes del pagament, en l'adequació del finançament, en l'impacte del finançament en la igualtat d'oportunitats educatives, així com en la influència de la font de finançament en els resultats de l'educació» (Levin, 2013)

En què consisteix el canvi de model de finançament de l'educació?

Segons **Laval** (2005) estem davant d'un canvi de model en la gestió i el finançament de les escoles que, resumint, consistiria a contenir la despesa pública; descentralitzar les decisions a nivell local i augmentar l'autonomia dels centres; introduir mecanismes competitius en el funcionament dels centres per estimular-ne l'eficàcia; utilitzar eines de gestió de les empreses privades per augmentar la pressió i el control sobre els professors, la resta del personal i el mateix alumnat; recórrer a pedagogies orientades cap a les "competències" més que cap als "coneixements" i vincular pertot arreu on sigui possible les escoles amb les empreses.

Tanmateix, es continuen buscant maneres de millorar les finances educatives a través de diferents formes de privatització com «la gestió privada d'escoles amb fons privats; la gestió privada d'escoles amb fons del govern; o la gestió privada de les escoles públiques sota contracte» (Levin, 2013). El mateix ponent diu que «Els arguments típics en aquesta mena de discussions són que la privatització crearà una major eficiència en l'ús dels recursos a través de la competència per als alumnes i millors pràctiques empresarials, i oferirà més oportunitats a les famílies per escollir escola en la seva cerca per la igualtat d'oportunitats educatives».

Aquest canvi de model també està vinculat a la lliure elecció de les famílies, ja que com diu **Dupriez** (2009), aquesta lliure elecció serà més gran com més forta sigui l'autonomia de les escoles i més feble la regulació de les autoritats polítiques.

Els xecs escolars, un exemple de canvi de model basat en la llibertat d'elecció de les famílies

Es tracta d'un model d'escolarització que, com diu **Levin** (2013), consisteix a crear un mercat privat en què siguin les famílies les que decideixin quines escoles reben el finançament públic. Així, les autoritats públiques ofereixen un "xec escolar" a les famílies perquè paguin la matrícula de les escoles que depenen d'autoritats públiques o privades.

Per tant, es construeix un sistema basat «*en un enfocament de mercat on les famílies poden escollir entre diferents proveïdors que han d'atreure el nombre suficient d'alumnes per sobreviure o prosperar financerament*».

D'aquesta manera es passa «*la responsabilitat de l'educació al mercat privat enlloc de confiar en el govern per gestionar les escoles*», permetent que, «*tot i que el govern continui finançant tota o una part de la despesa educativa de primària i secundària, els pares tindran la responsabilitat de decidir quines escoles rebran aquest finançament en escollir l'escola on portaran els seus fills*» (**Levin**, 2013).

Arguments a favor i en contra dels models de gestió privada?

Els arguments a favor de models que tendeixen cap a la gestió privada, com els Xecs Escolars, són la «*millora de l'eficiència de l'ús dels recursos i de l'equitat en l'educació a través de la competència de mercat i d'una millor adequació de les necessitats dels alumnes als punts forts de l'escola. Tanmateix, els seus detractors afirmen que el sistema porta a una major segregació dels alumnes per raça o classe social i manquen evidències dels guanys educatius*» (**Levin**, 2013).

Algunes de les conclusions que planteja aquest ponent sobre els impactes que genera un mercat privat educatiu són: l'augment de la llibertat d'elecció d'escola; la falta d'evidències sobre una major eficiència productiva;

un impacte sobre l'equitat diferenciat segons els models, dependent de si les escoles poden escollir els alumnes o no, i la falta de dades sobre els impactes en la cohesió social.

Les nombroses crítiques que han rebut els models que tendeixen cap a la privatització de l'educació, així com la falta d'evidències sobre els seus efectes positius, plantegen la necessitat de seguir debatent sobre nous models de finançament que responguin a la situació actual sense erosionar l'equitat i la qualitat.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Antoni Verger

Investigador al Departament de Sociologia de la UAB

Una de les polítiques de finançament competitiu més esteses i debatudes internacionalment és la del val o voucher escolar –amb el qual es pretén que el finançament públic segueixi la demanda enlloc de l'oferta–. Els vals educatius s'han implementat a diversos països amb l'argument que afavoreixen l'elecció escolar i les oportunitats dels grups més desfavorits. No obstant això, a la majoria de llocs on s'han posat en pràctica, han generat majors nivells de desigualtat i segregació educativa per raons de classe social i ètniques.



Ramon Plandiura

Advocat especialitzat en legislació educativa

S'hauria de pensar si no se la debilita massa, si la societat pot admetre una escola pública més prima, o fins a quin punt la iniciativa privada i el mercat poden substituir-la. També convindria preguntar-nos si uns poders públics amb menys cos, amb menys assumpció de responsabilitats, i una escola pública redimensionada, amb menys cobertura i per a menys, no acabarà repercutint sobre un model que semblava haver afermat la pota educativa de l'estat del benestar. Preveure finançament és preveure els drets a prioritzar i satisfer.



Ramon Farré Roure

Professor i delegat del Govern a Lleida

Proveïdors múltiples, contrastats i solvents i avaluats, poden rebre finançament públic per prestar serveis d'interès públic, amb independència de la seva titularitat. El finançament privat serà imprescindible, en centres públics i privats. [...] La uniformitat no serveix en no ser justa, ni equitativa, ni eficient. No tot el finançament públic, àdhuc en etapes educatives obligatòries, s'ha de dirigir al finançament de centres. La combinació de finançament a centres i alumnes pot ser convenient, en proporcions diverses i dependent del context escolar, ubicació geogràfica, etapa formativa i de l'existència o no de competència.



Carles Armengol

Secretari general adjunt en Fundació Escola Cristiana de Catalunya

Els centres concertats no reben el finançament mínim suficient per garantir la gratuïtat real en aquests nivells, ni és un finançament anàleg a aquell que reben els centres públics. Aquesta situació obliga aquells centres a apel·lar de manera sistemàtica al suport econòmic de les famílies, amb les conseqüents distorsions que aquest mecanisme genera. [...] La complexitat del servei educatiu requereix mecanismes d'atribució de recursos que valorin altres factors en relació a les necessitats educatives reals que cada centre ha d'atendre.

3.3. ES POT GESTIONAR LA DIVERSITAT SENSE SEGREGAR PER ITINERARIS I GRUPS DE RENDIMENT?

No hi ha un consens clar sobre la millor forma de gestionar la diversitat dins dels sistemes educatius. Mentre alguns defensen que, per garantir la qualitat, s'ha de permetre la divisió dels alumnes segons les seves aspiracions i necessitats, d'altres argumenten que, com més tard se separin els itineraris, millor, ja que així es preserva l'equitat.

Mentre que alguns països tenen sistemes educatius no selectius, que busquen proporcionar a tots els estudiants les mateixes oportunitats d'aprenentatge, altres responen a la diversitat formant grups d'estudiants amb rendiments acadèmics de nivells similars. Ho fan a través de la selecció, ja sigui dins del mateix centre o entre diversos centres, amb l'objectiu de servir als estudiants d'acord amb les seves necessitats (Shleicher, 2006).

És positiu separar els alumnes per itineraris?

L'aposta per un o altre model, és a dir, per un sistema comprensiu o per un sistema que separi els alumnes segons necessitats o interessos a través de la creació d'itineraris, està lligada a algunes contradiccions apuntades per Dubet (2010). Per exemple, la contradicció entre l'acció socialitzadora, homogeneïtzadora i l'acció contrària, individualitzadora i capacitadora de subjectes autònoms i crítics. O el fet d'igualar i disminuir les desigualtats socials o, pel contrari, classificar les persones en itineraris, pels seus mèrits i aptituds.

«L'escola es troba al nucli d'aquesta contradicció entre els principis de justícia: afirma a la vegada la igualtat de principi de tots els alumnes i la seva capacitat per produir desigualtats justes a partir de les seves classificacions i jerarquies. El problema de l'escola és la producció de "desigualtats justes". Per resoldre aquesta antinòmia, l'escola ha de confeccionar proves de justícia amb la màxima transparència possible; el mercat escolar no pot ser un "mercat negre". També és important que l'escola no afegeixi injustícies escolars a les desigualtats socials» (Dubet, 2010).

Més concretament, la definició dels itineraris escolars consisteix en «una tria política molt més que educativa, atès que no es tracta tant de preparar per a futurs estudis com de garantir a tothom un estoc mínim de coneixements i habilitats. Ara bé, el problema de la cultura comuna no és solament una qüestió de contingut sinó també de llindar. En quina etapa escolar i amb quines modalitats s'ha de procedir a la diferenciació dels alumnes i a la selecció?» (Dubet, 2010).

En alguns països, com a Alemanya i Àustria, la separació d'itineraris es fa a l'inici de l'etapa secundària. En altres països se segueix l'escola comprensiva fins al final de l'etapa, amb molts recursos afegits i, en general, obtenen millors resultats a les proves PISA. Tanmateix, a la majoria de països se segueix un model mixt, aparentment comprensiu, però que permet una gran diferenciació a l'interior mateix del sistema.

Quins avantatges té el sistema educatiu comprensiu?

La majoria dels ponents concorden en la defensa dels sistemes comprensius, ja sigui per garantir l'equitat com per aconseguir uns millors resultats. **Dupriez** (2009) és un d'ells: «Entre els sistemes escolars que han creat un tronc comú de llarga durada (fins als 15/16 anys), els sistemes educatius que es basen àmpliament sobre la solució individualitzada i que utilitzen poc la repetició de cursos són els que produeixen els millors resultats per als alumnes fluïdos o d'origen sociocultural desfavorit».

Al seu torn, **Shleicher** (2006) afirma que «a tots els països que van obtenir bons resultats al PISA és responsabilitat de les escoles i els mestres tractar de manera constructiva amb la diversitat d'interessos, la diversitat de capacitat i la de context socioeconòmic dels alumnes, sense tenir l'opció de la repetició de curs o de seleccionar els estudiants d'acord amb les seves aptituds d'aprenentatge o de passar estudiants a un tipus d'escola amb uns requeriments de rendiment acadèmic més baixos».

Per tant, «PISA suggereix que els països amb sistemes menys estratificats tendeixen a aconseguir, no només una actuació global per sobre de la mitjana, sinó també una millora significativa en l'explotació del potencial de rendiment, sobretot pel que fa a estudiants d'entorns socials desfavorits» (**Shleicher**, 2006).

«Però els sistemes educatius integrals no són la recepta que garanteix l'èxit. Si tornem a fixar-nos en alguns dels països amb més bons resultats al PISA, ens adonarem que aquests països

han combinat un ensenyament integral amb oportunitats d'aprenentatge que tenen un grau elevat d'individualització, i tracten constructivament l'heterogeneïtat dels interessos i entorns dels alumnes» (**Shleicher**, 2006).

L'escola inclusiva o comprensiva, doncs, no ha d'oblidar les necessitats especials, sinó tot el contrari: ha de disposar dels suficients recursos i capacitats per poder-les tractar en el si de l'escola, sense haver de segregar els alumnes. D'altra banda, evitar la segregació també ha estat defensat per **Debarbieux** (2012) com una forma de prevenir la violència escolar i la formació de guetos. «L'agrupament d'estudiants en classes diferents segons el seu nivell d'aptitud està directament relacionat amb un augment de la victimització. [...] Els resultats ensenyen les importants conseqüències d'agrupar els alumnes de minories en grups dits homogenis o de nivell, el que els americans anomenen *ability grouping* (Eith, 2005). L'establiment d'aquest tipus de grups és un dels factors més potents per explicar les diferències de victimització a les escoles. De fet, és dues vegades més significatiu estadísticament que el fet de pertànyer o no a una família monoparental. Diversos treballs francesos han mostrat a bastament els efectes d'aquest tipus d'agrupament i de la segregació suplementària a la qual indueix, ja que contribueix a construir veritables guetos ètnics a l'interior de les escoles amb pretextos acadèmics (Payet, 1995). Felouzis fins i tot parla d'apartheid escolar (Felouzis et al., 2006)».

Per últim, **Rochex** (2011) creu que la defensa de l'escola inclusiva no sempre és una garantia d'igualtat:

«Si el concepte d'equitat té l'avantatge d'anar més enllà d'una concepció formal de la igualtat [...], sovint s'acaba centrant gairebé exclusivament en l'objectiu de l'adquisició per tothom d'un conjunt mínim de coneixements i aptituds. [...] Si bé reconeixen que el compliment d'aquest objectiu seria un progrés per als estudiants més pobres, insisteixen que no n'hi ha prou, per arribar-hi, i molt menys encara per reduir la desigualtat escolar, amb preocupar-se de la condició "dels vençuts de la competició escolar", en paraules de Dubet (2004), si no s'aconsegueix (o s'intenta) transformar aquesta mateixa competició. De fet, els béns educatius no són només béns culturals que tinguin un valor "en si mateixos"; també són béns posicionals, el valor relatiu dels quals depèn del seu aspecte "distintiu" i de la seva repartició desigual entre els individus i grups socials. Per això mateix, millorar les adquisicions escolars dels més febles o aconseguir l'objectiu de l'adquisició per tothom de la plataforma comuna no exclouria un augment de les desigualtats en els nivells més avançats del pla d'estudis i en els

coneixements i habilitats més complexes, ni, en conseqüència, un deteriorament de la posició relativa dels alumnes més febles, tot i la possible millora de les seves adquisicions».

En definitiva, sembla clar que el fet d'evitar la segregació per itineraris o grups de necessitats especials és una forma de millorar els resultats globals del sistema educatiu i millorar l'equitat, però, a la vegada, significa que s'haurà de fer un esforç molt gran per aconseguir que els centres escolars puguin afrontar la diversitat sense perdre qualitat, i garantint una educació personalitzada per a cada alumne.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Xavier Bonal

Professor de Sociologia de la UAB

Els temps en els quals equitat i qualitat s'entenien com un trade off de la política educativa han passat. La recerca internacional ens mostra que, no només no hi ha incompatibilitat entre qualitat i equitat, sinó que existeix una relació positiva entre l'equitat dels sistemes educatius i els resultats en les proves de competències. Impulsar mesures per fer més equitatius els sistemes educatius és, doncs, una mesura no només necessària des del punt de vista de la igualtat d'oportunitats i la justícia social, sinó també des del punt de vista de l'eficiència.



Jaume Bellera Solà

Professor de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona

El camí de l'aprenentatge no pot ser un camí solitari. Ja n'hi ha prou de competitivitat! Ja n'hi ha prou de veure l'altre com un rival! Només val la cooperació, el diàleg i la generositat. Perquè tots formem part d'aquest macro projecte anomenat «humanitat».



Gerard Ferrer Esteban

Recercador en educació

Les escoles fomenten la segregació social entre classes dins d'una mateixa escola quan utilitzen estratègies encobertes de separació de l'alumnat segons les seves aptituds i el seu rendiment acadèmic. La recerca ens diu que agrupar els estudiants amb un alt rendiment pot produir efectes positius moderats, però que en termes absoluts no compensa els efectes devastadors que té per als estudiants amb baixes expectatives acadèmiques.



Josep Maria Jarque Jutglar

Aprenent de mestre

He après que l'educació és un dret del qual ningú n'és exclòs en comptes de continuar tractant o assistint deficients. Que la diversitat ha de passar de ser tractada a ser assumida per l'escola i la comunitat. Que és un element enriquidor per la societat. Que són els mestres i els professors els qui han de saber fer participar tot l'alumnat, cadascú segons les seves possibilitats, en la tasca col·lectiva del grup classe.



**Beatriz
Ballestín González**

Professora associada i investigadora al Departament d'Antropologia Social i Cultural de la UAB)

Les experiències de segregació escolar estan altament relacionades amb vivències afectives de desvinculació dins els centres. La principal recomanació que es desprèn dels nostres resultats de recerca en aquests temes és un replantejament radical de les pràctiques educatives quotidianes i les dinàmiques relacionals. [...] L'ideal seria poder maximitzar el potencial de vinculació escolar de cada infant tot conciliant un tracte individualitzat amb la consecució d'un (re)coneixement i comprensió apropiats de tots ells i elles com a actors competents en el marc dels seus propis entorns familiars i comunitaris. Defugir, per tant, dinàmiques de relació «fragmentades», portadores de discontinuïtat i alienació.



**Míriam
Espinàs i Riera**

Mestra i ex regidora d'educació de l'Ajuntament de Vilanova i la Geltrú

Tenim alumnes amb grans capacitats per fer grans coses a la vida, però que per motius diferents no s'adapten al context educatiu estrictament acadèmic. Cal que l'escola no faci persones fracassades, cal no tallar les ales als infants i joves, pensem com fer que l'escola sigui un context apte per a tots i totes, on els mestres puguem guiar i acompanyar els alumnes en el seu particular camí per enfocar la vida. Acceptem i valorem totes les capacitats, totes les intel·ligències, totes les virtuts de tots i cada un dels nostres infants i joves.

3.4. ELS DOCENTS PODEN AFRONTAR TANTES TRANSFORMACIONS EDUCATIVES?

Un moment de transformació com l'actual suposa un gran repte per a tot el sistema educatiu, però, sens dubte, els principals protagonistes del canvi són els docents. Els últims anys s'han vist obligats a reinventar-se al ritme dels canvis dels seus alumnes, de les demandes de la societat i de l'aparició de nous paradigmes educatius.

«Per al professorat, acceptar el món canviant dels infants vol dir tractar la conjunció d'allò que està passant en el món econòmic, social, a la família, al carrer i entre els companys i allò que passa dins l'aula. El model de transmissió (aquells que ensenyen a aquells que no saben) és cada vegada més limitat pel que fa al seu efecte i necessita complementar-se amb pedagogies estimulants i imaginatives que s'ajustin, o fins i tot que vagin més enllà, d'allò que les tecnologies interactives poden oferir» (MacBeath, 2013).

Per què alguns professors estan desmotivats?

No sempre és fàcil adaptar-se a les noves demandes educatives i, en aquest procés, es posa en joc, tant la pròpia motivació del professorat, com els recursos i les facilitats que ofereixi el sistema educatiu.

«A tot arreu se sent la mateixa queixa: la professió docent és cada vegada més difícil, més estressant, a tot arreu diuen que es desprestigia, i alguns països tenen dificultats per reclutar els futurs professors. A aquesta prova de motivació s'afegeix el fet que la confiança en l'educació i l'escola ha experimentat un desencant. L'escola només ofereix serveis i ja ha deixat de representar els valors sagrats del progrés, la cultura i la nació. Per tant, els mestres tenen la sensació de decaure mentre que, paradoxalment, l'educació escolar afecta molt més que mai la vida de les societats i el destí social dels individus» (Dubet, 2010).

En el cas concret de Catalunya, a partir de l'informe de **Pedró** (2008), podem extreure que els docents fan una valoració del sistema educatiu català marcada per la indiferència i la manca de confiança. La indiferència respon a una tendència de desvinculació entre les polítiques educatives i les necessitats dels docents. La manca de confiança ve generada per una insatisfacció del sistema, la qualitat de l'ensenyament i la valorització social del professorat. Tot plegat comporta una sensació de poques perspectives de canvi, almenys pel que fa al sistema educatiu.

A més, la majoria de docents enquestats estan d'acord en que, a més de l'antiguitat –que continua essent el criteri prioritari–, l'avaluació de les competències docents i la conflictivitat social en el centre són els que haurien de definir els complements salarials.

Això no obstant, la majoria del professorat no està insatisfet del tot. La feina agrada i les condicions materials se suporten. Tanmateix, el que més valoren són les condicions funcionals: horari, calendari, permisos, llicències, reduccions de jornada i estabilitat. En aquest sentit, es considera que les perspectives de promoció (increments salarials, promoció laboral, participació en recerques o programes d'innovació, formació permanent o treball col·laboratiu) no són bones en relació amb altres perfils professionals.

Com fer-ho, per millorar la motivació dels docents?

Amb aquestes dades a la mà, **Pedró** (2008) fa les següents recomanacions, que poden ser interessants per tenir en compte, per bé que l'estudi estigui una mica desfasat i algunes de les propostes ja hagin estat aplicades. En primer lloc, repensar la selecció, tant pel que fa al perfil professional com al nombre de places d'oferta, que caldria reduir; en segon lloc, reformar la formació inicial, ampliant-ne la durada i donant-li un enfocament comprensiu; en tercer lloc, canviar el model de formació permanent de l'oferta a la demandada dels propis actors, incloent l'avaluació dels programes formatius; i, per últim, introduir nous mecanismes de reclutament, amb una major autonomia dels centres i la participació de les entitats locals.

D'altra banda **Martínez** (2008), en la seva ponència, considera que calen 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. Com veurem, algunes de les seves propostes han estat, en part, recollides a la LEC:

«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 amb responsabilitat». Per tant, els canvis «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 indispenables. 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» (Martínez, 2008).

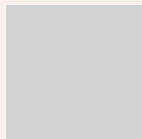
La formació inicial dels docents hauria de ser un element principal del canvi, però també la forma com el professorat aborda la seva pràctica, el grau de confiança que la societat té en la feina del professorat i en la de l'escola, a més de la gestió pròpiament dita i, per extensió, en les condicions estructurals i funcionals del sistema. *«En aquest sentit i a tall d'il·lustrar, segons els resultats de l'estudi sobre el professorat a Catalunya⁶ s'observa que el 65,9% del professorat prefereix que es millorin les condicions de la docència abans que les laborals» (Martínez, 2008).*

Per últim, pot ser interessant tenir en compte la reflexió de **Shleicher** (2006): *«Comparem la medicina i l'educació, agafem un cirurgià i un metge dels anys seixanta. Tots dos podien organitzar la seva feina amb èxit ells mateixos, amb un nombre limitat d'eines i el coneixement adquirit durant els seus estudis universitaris. Però si posem aquestes persones a l'any 2006, veureu la diferència. El cirurgià ara és part d'una professió que es transforma contínuament ella mateixa a través de la recerca i el desenvolupament, treballa en un entorn tecnològic sofisticat, intercanvia idees i experiències amb altres parts de la comunitat professional i organitza la seva feina dins un equip. I el mestre? Moltes menys coses han canviat i sovint s'enfronta de manera aïllada als problemes que sorgeixen a la classe».*

La conclusió és, doncs, que els docents són una peça clau en la transformació del paradigma educatiu, però, per poder dur a terme els canvis, caldrà que estiguin preparats i que comptin amb els suficients recursos per tirar endavant nous projectes i estratègies pedagògiques.

⁶Pedró, 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.

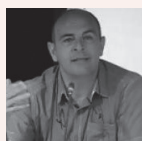
LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Xavier
Martínez-Celorrío**

Professor de Sociologia de l'Educació a la UB

Hem après que la qualitat del projecte d'un centre passa, de forma primordial, per la qualitat del seu professorat. El seu desenvolupament com a professionals reflexius que aprenen i cooperen en comú és un altre repte sempre obert per incomplert. Malgrat la seva baixa autoimatge, la societat els continua valorant i prestigiant com a una de les professions més útils i necessàries pel bé comú.



**Quim
Brugué Torruella**

Catedràtic de ciència política a la UAB

Els alumnes no recorden les assignatures, recorden els professors. El bon professor explica allò que sap, però ensenya allò que és. Ensenyar implica deixar pòsit i això no s'aconsegueix a base de la simple transmissió de coneixement, sinó traslladant actituds, estils i maneres de fer i de ser.



**Francisco
García Suárez**

Secretario General de la Federación Estatal de Enseñanza de CC00 / profesor de Primaria

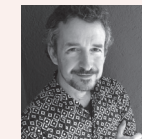
Una mirada a los sistemas educativos que obtienen mejores resultados indica que el profesorado es un elemento clave. La formación inicial, el sistema de acceso a la función docente y un reciclaje permanente son fundamentales. También lo es el apoyo decidido por parte de los poderes públicos y una elevada consideración social del papel del profesorado. No contar con su opinión a la hora de abordar reformas educativas es un error reiteradamente cometido por las administraciones educativas.



**Xavier
Aragay**

Economista i director general de la Fundació Jesuïtes Educació

Podem guanyar el nostre futur com a educadors. No estem condemnats a continuar fent el que hem fet fins ara, ni a esperar que sigui el ministre de torn qui dicti per on hem d'anar. No cal ser víctimes del futur; en podem ser protagonistes. Tenim vocació, tenim conviccions i podem obrir un debat valent i participatiu sobre com s'ha d'avançar cap a aquest canvi necessari de les nostres escoles. La societat ha canviat molt en els darrers vint-i-cinc anys, i l'escola, en essència, ha canviat molt poc. El canvi ha de ser profund i agosarat.



**Xavier
Martí**

Director d'Innovació

Les lleis educatives o els sistemes curriculars són molt importants en l'educació, però de vegades oblidem que el que realment ens acaba marcant el nostre futur és una persona amb noms i cognoms. Gràcies Jaume Jorba, gràcies Josep Camprubí, gràcies Carme Trullàs, per tot el que ens va donar. Milà i Fontanals 1983-1987.

3.5. PODEM CANVIAR EL LIDERATGE I LA COL-LABORACIÓ A L'ESCOLA AMB LES ESTRUCTURES ACTUALS?

Els darrers anys, organismes internacionals, com l'OCDE, i alguns països amb sistemes educatius capdavanters promouen un canvi en els models de gestió dels centres escolars per tal d'incentivar el lideratge i la col·laboració entre els docents.

«Fa només dotze anys poques persones haurien imaginat el grau de col·laboració i ajuda mútua del sistema educatiu d'avui. El canvi de la competició a la col·laboració, del control de les altes instàncies a l'autonomia dels centres ha estat força remarcable. També ho ha estat l'emergència del paper del "líder del sistema", algú amb capacitat de lideratge que està gairebé tan compromès amb el progrés d'altres centres com amb el del seu propi centre» (Hopkins, 2009).

Què significa, donar més lideratge a la direcció?

Partint de la següent premissa: *«el desenvolupament sostenible de l'educació requereix líders educatius que vulguin assumir rols de lideratge més amplis», Hopkins (2009) planteja que «necessitem una transició de l'era de la prescripció a una era del professionalisme, en la qual l'equilibri entre la prescripció nacional i la reforma liderada per les escoles canviï de manera significativa». Però, per fer aquesta transició, «s'ha de desenvolupar el capital social, intel·lectual i organitzatiu. Construir capacitat exigeix que substituïm nombroses iniciatives provinents de l'administració central per un consens nacional sobre un nombre reduït de tendències educatives. Els quatre conductors –aprenentatge personalitzat, ensenyament professionalitzat, xarxes i col·laboració, i responsabilitat intel·ligent– aporten l'estratègia bàsica per a la millora sistèmica. Són el llenç sobre el qual s'exercita el lideratge del sistema».*

Per generar aquests canvis el ponent proposa incentivar més que no pas legislar, apropar els agents a l'escola i utilitzar la «independència» de l'escola de manera col·laborativa per abordar el rendiment escolar baix. Entenent que *«la condició crucial és que aquests centres acceptin responsabilitat per l'educació de tots els estudiants dins de la seva àrea geogràfica».*

Un dels països que ha aplicat amb més èxit la descentralització de l'educació, basada en un fort lideratge de la direcció, és Suècia. Allà, com explica **Ekholm** (2009), els directors reben una àmplia formació per poder fer front a les seves funcions i assumir els principis de la direcció democràtica, la direcció d'aprenentatge i la bona direcció comunicativa:

«En formar els directors d'escola ens hem adonat de la importància de desenvolupar un aprenentatge també per a ells en què es puguin sentir segurs i puguin confiar en els seus educadors. La tasca principal del director d'escola és representar les idees que hi ha al darrere de les exigències adreçades a l'escola. El director d'escola ha de poder aplicar les pautes centrals a l'escola local amb relació a tots els grups que hi actuen: professors, estudiants i pares. I realitza aquestes tasques en organitzar l'escola i dirigint els professors en les seves activitats. També especifica quins resultats d'aprenentatge han d'assolir els alumnes. En la formació del director d'escola s'aprofundeix en el significat de la direcció de centres juntament amb altres directors. Som molt partidaris que els directors s'integrin en xarxes com a directors i també amb les seves escoles en xarxes amb altres escoles, perquè puguin aprendre recíprocament els uns dels altres, però també perquè percebin problemes d'altres que es poden compartir».

«Alhora que s'espera que assumeixi un paper destacat en la democràcia interna, el director ha de prendre moltes decisions que tenen un alt grau d'autonomia, i és responsable dels resultats. Per això ens ocupem de reflexionar sobre els sentiments que es presenten quan cal prendre decisions incòmodes. També orientem els directors pel que fa a les moltes maneres en què es pot actuar per prendre decisions democràtiques en una organització com l'escola».

I el sistema educatiu, com s'adapta a aquest canvi?

Més enllà de les pròpies funcions de la direcció, el paradigma del lideratge del sistema també suposa una transformació del sistema educatiu i, especialment, del model de reclutament i de les formes de treballar dels docents. Segons **Marchesi** (2008) «els centres haurien de tenir capacitat de buscar, seleccionar i contractar, com un sistema de serveis externs, aquells perfils docents que requereixen en funció del propi projecte educatiu. Aquest element donaria agilitat i permetria una gestió molt més ràpida dels problemes. [...] Els equips directius haurien de poder establir els mecanismes de formació dels seus equips docents,

haurien de tenir els recursos i els sistemes per tal d'alliberar professors per a la formació i la recerca. Des del centre és des d'on es detecten les necessitats reals. Reforçar l'autonomia amb la supervisió de l'administració».

A més, considera que «cal un reconeixement institucional a l'esforç que està fent el professorat per a superar les dificultats. Aquest reconeixement passa indefectiblement pels incentius econòmics. La recuperació de l'ensenyança pública passa per oferir confiança als professors que hi ha capacitat pública d'incentivar a aquells que s'enfrontin a les dificultats existents i les resolguin». I, sobretot, tenint en compte que «una professió que s'assenta en un bon sistema d'accés, un bon sistema de promoció i una bona capacitat d'innovació és una professió de prestigi, s'hauria de permetre fer excepcions normatives amb aquells centres que presentessin projectes innovadors. S'hauria de permetre que grups de professors fessin coses diferents a la resta».

I els docents?

Per últim, una de les principals transformacions que suposa el model basat en el lideratge de les direccions consisteix en les transformacions en la pròpia pràctica educativa, que passa a basar-se en l'intercanvi i la col·laboració entre docents:

«L'intercanvi mutu i continuat entre professors, com per exemple en l'observació i la retroacció entre col·legues, l'estudi de lliçons, la planificació col·laborativa de la lliçó i la revisió entre col·legues, creen les bases per a l'autoavaluació i són la condició necessària per a la millora sostenible. En el cor d'aquestes estratègies hi trobem la desprivatització de la pràctica, l'aprenentatge amb els col·legues, l'observació i la reflexió sobre la pràctica dins l'aula en temps real i la solució conjunta de problemes» (**MacBeath**, 2013).

En aquest sentit, **MacBeath** (2013), citant l'Autoritat de Qualificació i Currículum d'Anglaterra, enumera les següents competències del professorat per al futur: tenir un coneixement extens en els temes relatius a la igualtat, la inclusió i la diversitat en l'ensenyament; contribuir al desenvolupament professional dels col·legues a través de l'acompanyament i la mentoria; treballar conjuntament amb els equips directius, prenent un rol directiu en el desenvolupament, la implementació i l'avaluació de les polítiques i les pràctiques que contribueixin a la millora de l'escola; i posseir les capacitats analítiques,

interpersonals i organitzatives necessàries per treballar de forma efectiva amb el personal i els equips directius més enllà de la pròpia escola.

Quin model de lideratge s'ha aplicat als EEUU?

L'any 2001 el govern del president George Bush va promulgar la legislació federal anomenada NCLB, *No Child Left Behind (Que cap infant no es quedi enrere)*. Des de llavors, la rendició de comptes, el control local i la participació dels pares i mares es va convertir en la pedra angular del sistema educatiu del país.

Salavert (2010) explica les reformes educatives que han tingut lloc als Estats Units, en les quals s'han aplicat la descentralització, i el lideratge dels directors i dels docents en els processos d'aprenentatge:

«Els centres docents han assolit l'autonomia i els recursos, amb la responsabilitat que s'organitzin al voltant de les necessitats dels estudiants i amb el propòsit de millorar l'ensenyament i el rendiment de cada alumne». «També es formen grups professionals i s'estimula els directors per tal que hi participin. El lideratge del director del centre és fonamental per a la formulació d'una visió del centre recolzada pel professorat i per la comunitat de pares i mares, i per a la creació d'un pla estratègic anual amb uns objectius mesurables, definits al voltant de les necessitats acadèmiques, lingüístiques i de desenvolupament emocional de l'alumnat».

Si la societat ha canviat, l'educació també haurà de canviar i, per tant, els centres escolars i els docents hauran de ser capaços d'adaptar-se a les noves transformacions. Ara bé, qualsevol innovació suposa un gran repte i haurà d'anar acompanyada de recursos, formació i acompanyament per part de tots els agents del sistema.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**Miquel
Àngel Essomba**

Director de recerca de Diversitat i inclusió en societats complexes a la UAB

Cooperar suposa un exercici més exigent que col·laborar. La col·laboració ha de ser una dinàmica relacional que no perdi mai de vista avançar vers la cooperació com a escenari de relacions educatives ideals. Perquè quan cooperes, tothom és imprescindible, i el col·lectiu no assoleix el seu objectiu si tothom no hi ha posat la seva part.



**Encarna
Molina Hita**

Mestra i psicopedagoga jubilada

A la societat actual és impossible dominar totes les habilitats i coneixements, però si treballem en equip ens enriqueim mútuament en relació a l'objectiu concret que ens motiva. En educació cal tenir una visió multidisciplinària dels objectius i de les persones per fer avançar en coneixements i en maduresa. Només des d'aquest enfocament cobrarà sentit cada una de les petites accions educatives que programem en el dia a dia. Al centres escolars són molt importants els debats i acords de l'equip docent.



**Neus
Lorenzo Galés**

Cap de Serveis de Llengües Estrangeres, inspectora d'Educació

Establir models directius que únicament promoguin la gestió organitzativa per al manteniment d'estructures escolars és del tot insuficient, si volem un sistema educatiu que ens ajudi a construir un futur millor. El lideratge educatiu s'ha de comprometre en la creació d'horitzons desitjables de futur, promoure espais culturals d'intercanvi per al debat i la convivència, i desenvolupar les habilitats ciutadanes que faran possible els assoliments del relleu generacional.



**Lluís
Tarín**

**Assessor especialitzat en
Tecnologia Educativa i
Desenvolupament Directiu**

Liderar els canvis per crear l'escola del demà no és una qüestió només d'aplicar solucions tècniques i didàctiques, sinó més aviat de transformar valors, actituds i la cultura de les persones implicades. L'escola del demà comporta pèrdues i manteniment del que ara fem. Demana aprendre, en un camí ple d'incerteses, per assaig i error. Liderar aquest procés vol dir tornar la paraula als actors i ajudar a identificar la mena de repte que es presenta, i estructurar les preguntes i els temes fonamentals.



**Francesc
Imbernon**

Catedràtic d'universitat de Didàctica i Organització Educativa de la UB

La institució educativa requereix un clima de col·laboració i sense grans reticències o resistències entre el professorat (no canvia qui no vol canviar, o no es qüestiona qui fa el que pensa que ja li va bé); una organització mínimament estable en els centres (respecte, lideratge democràtic, participació de tots els membres, etc.) que doni suport a la innovació i que accepti que existeix contextualització i diversitat entre el professorat i que això porta a maneres de pensar i d'actuar diferents.

3.6. LES FAMÍLIES SÓN CLAUS EN L'EDUCACIÓ, PERÒ COM ACONSEGUIM QUE S'IMPLIQUIN?

Les recerques demostren que la implicació de les famílies en l'educació dels seus fills és un factor clau per al rendiment d'aquests. En aquest sentit, es comença a donar importància a la col·laboració entre escola i família per tal de millorar els resultats acadèmics dels alumnes.

Segons **Kidder** (2013) «la participació de les famílies pot i ha d'anar molt més enllà de l'educació dels propis fills, atès que és fonamental per a la bona salut de les polítiques públiques que les famílies, com a actors de la ciutadania, també hi participin activament». A més, demostra que, «quan les famílies participen en el debat públic, quan fan sentir les seves veus, la repercussió del que poden aconseguir és enorme».

Què significa, implicar els pares en l'educació dels fills?

Kidder (2013) adverteix «que la defensa del paper dels pares és un tema complicat. I de la mateixa manera que no podem parlar dels "pares" com si fossin una sola entitat amb un pensament únic, malgrat la predilecció general a dir coses com –els pares pensen– o –els pares volen–, no podem parlar tampoc de "suport parental", atès que això implica posar-los a tots directament dintre del mateix sac».

Això no obstant, la mateixa ponent reconeix que, després de trenta anys de recerca, es tenen prou evidències que la implicació parental en l'educació incideix d'una manera significativa en els objectius acadèmics i de desenvolupament dels fills. Més concretament, els investigadors distingeixen dos tipus d'implicació parental:

- Activitats i actituds a casa: tenir expectatives altes envers els fills, parlar amb ells sobre l'escola, ajudar-los a desenvolupar uns bons hàbits de treball i una actitud positiva envers l'aprenentatge, i llegir junts.
- Activitats a l'escola: parlar amb els mestres, assistir a les reunions, oferir-se voluntaris a les classes i assumir tasques en el si del consell escolar.

«En llegir aquestes conclusions, la persona responsable del Consell de Rectors d'Ontario va resoldre: –Aleshores, voleu dir que hi ha un excés de criança a l'escola i un excés de docència a casa?–. I la resposta és: –Exacte! –. Les escoles no poden esperar que els pares facin de mestres dels seus fills, però sí que poden i han de comunicar-se amb els pares sobre aquelles estratègies efectives que s'ha demostrat que incideixen més positivament en l'èxit escolar» (**Kidder**, 2013).

Per tant, com afirma **Coll** (2007), un primer pas hauria de ser que les famílies fossin conscients que, per a l'adquisició d'alguns aprenentatges bàsics, el seu paper és fonamental. A més, cal aconseguir una millor col·laboració entre els diferents agents educatius, basada en la capacitat de compartir objectius i propostes encaminades a la consecució dels aprenentatges bàsics imprescindibles. Però, per a fer-ho possible, els centres han de sortir de l'aïllament en què tradicionalment s'han refugiat, abordant una cultura col·laborativa i establint aliances.

Quins són els resultats de la implicació de les famílies?

Els resultats demostren que «*la col·laboració amb els mestres i altres membres de la comunitat educativa s'associa amb una millora de l'assistència, una implicació més gran per part de l'alumnat i la construcció de relacions més positives (Harris i Goodall, 2007)*». A més, «*el rendiment millora quan per mitjà de la comunicació es fomenta la confiança entre els mestres, els alumnes i els pares (Bryk i Schneider, 2002). La confiança i la comunicació permeten a l'alumnat moure's més fàcilment entre l'entorn escolar i el familiar amb una actitud positiva envers tots dos móns, cosa que n'afavoreix la resiliència i el rendiment (Pianta i Walsh, 1996)*» (**Kidder**, 2013).

Per tant, les escoles haurien d'assumir el repte d'establir una bona comunicació amb les famílies per crear lligams forts amb elles. Ja sigui fomentant la «*comunicació directa, orientada a obtenir informació dels pares sobre el que volen i necessiten per afavorir l'èxit escolar dels seus fills*», com garantint una difusió eficaç. De fet, «*els centres que afronten activament reptes com ara comunicar-se amb els pares que no poden assistir a l'escola o que parlen llengües diferents, tenen un millor rendiment global (Sheldon, 2003). Això vol dir que els educadors en primera línia han de mirar de trobar diverses maneres de comunicar-se amb els pares i d'escoltar-los (Mapp i Hong, 2010)*» (**Kidder**, 2013).

Per últim, la mateixa ponent diu que cal tenir en compte que aconseguir la implicació de les famílies no és una tasca senzilla: «*calen unes polítiques de treball curoses perquè els pares participin en l'educació des de casa d'una manera visible i per fer que això "compti" per al cos de mestres i la direcció (vegeu, per exemple, Flessa, 2008)*». No n'hi ha prou en comptar amb les famílies, sinó que caldrà, per exemple, tenir en compte els obstacles que poden tenir les mares i els pares per implicar-se més en l'escola. I també s'hauran d'adaptar altres àmbits de l'escola, com ara els currículums, ja que les recerques demostren que «*aquells currículums que reconeixen les diferències culturals i de classe, i les respecten i les aborden, són molt més efectius [...] i conviden més a la participació parental (Henderson i Mapp, 2002)*».

People for Education, un exemple de participació de les famílies en el sistema educatiu

«*Els defensors del suport parental semblen sorgir, en gran mesura, arran de tres estímuls diferents: el desig de solucionar les coses en favor dels propis fills; la ràbia que generen les polítiques noves imposades; o la iniciativa d'un col·lectiu d'oferir un servei nou o una activitat. La motivació més gran del suport parental acostuma a ser gairebé sempre un "problema". [...] El suport parental esdevé també una arma de doble tall. Per un costat, moltes polítiques educatives encoratgen la implicació parental i sovint es demana als pares que participin activament en l'educació dels seus fills fent coses com ara comunicar-se amb els mestres, captar fons i oferir-se voluntaris a l'escola. Ara bé, per l'altre, als centres, a vegades els complica la vida tot el que aquesta implicació comporta: la presa de consciència d'un dret i la capacitat enfortida de defensar-lo*» (**Kidder**, 2013).

L'organització *People for Education*, fundada el 1996 a Ontario (Canadà), es va crear amb l'objectiu de conèixer de primera mà quines eren les conseqüències del canvi de model de finançament que s'estava produint al Canadà. I van acabar dissenyant una enquesta destinada a cinc mil escoles, finançades amb fons públics d'arreu de la província, que encara ara permet elaborar informes anuals sobre l'estat dels recursos i els continguts curriculars de les escoles.

Per tant, aquesta organització va més enllà de l'interès pels beneficis particulars, ja que es preocupa pel bon funcionament de tot el sistema educatiu. «*Mentre que a tots ens importa a títol individual el que passa dintre de les escoles,*

com a organització, el nostre objectiu es troba més aviat fora, en com podem garantir mitjançant polítiques educatives que cada infant tingui les mateixes oportunitats d'èxit?» (Kidder, 2013).

Si la implicació de les famílies es considera un factor clau per a l'èxit educatiu, caldrà situar-la com un repte principal del sistema educatiu. Caldrà, doncs, que tots els agents educatius facin un esforç per millorar la comunicació i la col·laboració entre famílies i escoles, garantint que els pares i les mares siguin escoltats i donant facilitats a aquells que tinguin més dificultats per a participar.

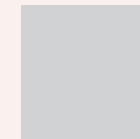
LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Jordi Collet

Professor de sociologia de l'educació de la Universitat de Vic

Per tal que totes les famílies trobin el seu lloc al centre, i puguin construir un bon vincle amb els i les docents, cal que el centre es pensi i es practiqui en relació a la gran diversitat de famílies actual. Així, la proposta és la construcció d'un pla d'acollida de centre que permeti acollir i construir un bon vincle entre docents i totes les famílies. Un pla que repensi les entrevistes, la web, les comunicacions, les reunions, les festes, les sortides, els deures, etc, amb l'objectiu que totes les mares i pares s'hi puguin sentir acollits, còmodes i amb ganes de participar-hi.



Ismael Alfaro Pla

President de la Fapac a Lleida

La participació també és clau contra les retallades. I, a l'efecte directe que tenen aquestes actuacions en la millora acadèmica i personal dels nostres fills, cal sumar un altre efecte que també els beneficia, ja que de retruc, indirectament, la participació de les famílies a l'escola fixa el focus d'atenció mediàtic i social en la importància d'aquesta realitat per a la nostra societat, per un sector quantitativament gens menyspreable en qualsevol avaluació executiva com és el de les famílies, més de 400.000 a Catalunya.



**Maria
Jesús Comellas**

Professora emèrita de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB

Els grups professionals que es relacionen amb les famílies, sigui l'escolar o altres professionals en el moment en que el focus de les relacions se centren en l'educació, haurien de potenciar una comunicació basada en la reciprocitat i potenciadora d'unes actituds positives. El lideratge d'aquestes relacions ha de ser professional en la mesura que es parla de persones que tenen coneixements específics i uns objectius a assolir.



**Maria
Ojuel Solsona**

Professora de geografia i història a l'ensenyament secundari

L'escola com a col·lectiu sovint es «bunkeritza» davant de les famílies, en una actitud a la defensiva que a la curta fa augmentar desconfiances mútues. Si, com a pares, volem que l'escola dels nostres fills ens escolti, per què no ens obrim, com a mestres, a les famílies dels nostres alumnes?



**Àlex
Castillo**

President Fapac

Si donem per bo que la participació de les famílies millora tant el funcionament dels centres, com els resultats dels alumnes, la conclusió és lògica. Es tractaria de fer allò que l'actual marc legal contempla, però que no sempre es practica: consells escolars decisius, amb comissions mixtes de temes importants com el menjador. I això com a mínim. Cal explorar noves maneres de treball conjunt en la direcció dels centres, que impliquin més les famílies i les obliguin a una presència més real que testimonial.



**Marta
Comas**

Tècnica al Consorci d'Educació de Barcelona i directora de projecte a la Fundació Jaume Bofill

Cal deixar de fer polítiques per les famílies i començar a convidar a les famílies a fer polítiques. Són milers els pares i mares que han fet de l'escola el lloc per exercir la ciutadania: el 97% de centres educatius a Catalunya, el curs 2012-13, compta amb una AMPA i aquesta agrupa, de mitjana, al 80% de les famílies de l'escola.

3.7. TANTS BENEFICIS TÉ, LA DESCENTRALITZACIÓ I L'AUTONOMIA DELS CENTRES EDUCATIUS?

La descentralització del sistema educatiu es planteja com una forma d'augmentar l'autonomia dels centres i la responsabilitat dels equips docents, al mateix temps que permet enfortir els lligams amb el territori.

Des que les proves PISA donen molt bons resultats a països com Finlàndia o Suècia, on s'han aplicat reformes encaminades a descentralitzar el sistema educatiu i augmentar l'autonomia dels centres, aquest ha estat un objectiu debatut i perseguit per cada cop més sistemes educatius.

Quins són, els avantatges de l'autonomia dels centres?

Una de les possibilitats que brinda una major autonomia dels centres és l'oportunitat de definir el projecte educatiu de forma flexible, tenint en compte les necessitats de cada territori. Com explica **Shleicher** (2006) «*Les proves de qualitat que hem reunit [PISA] suggereixen que en aquests països, l'autonomia més gran de què disposen va lligada a un grau més elevat de responsabilitat per tal que siguin les escoles les que tractin les necessitats d'una clientela diversa. Per contra, alguns dels països amb menys autonomia escolar –on s'haurien d'esperar uns resultats molts semblants per totes les escoles perquè parteixen d'una base semblant– mostren diferències en rendiment entre escoles de les més grans. Això ens demostra que la igualtat en aquest sentit no garanteix la igualtat de resultats educatius. Abans, els sistemes educatius podien dir que hi havia equitat quan havien aconseguit que totes les escoles funcionessin de la mateixa manera. Actualment, l'equitat es valora en funció de la consecució de resultats equitatius.*»

I quins són els inconvenients?

Tanmateix, **Laval** (2005) presenta una visió una mica diferent presentant els riscos que es corren amb un sistema on l'autonomia dels centres faci augmentar la competència entre ells. «*Davant dels efectes de les desigualtats de context en les destinacions escolars i socials que les ciències socials posen de relleu cada vegada més, les respostes de tipus exclusivament organitzatiu i tècnic semblen molt inadequades, i per tant ineficaces. Fins i tot es pot afegir que aquestes respostes més aviat tendeixen a emmascarar i empitjorar les causes de degradació de les escoles populars, i són nocives precisament perquè es basen en l'acceptació passiva de les lògiques de mercat escolar. Si a això hi afegim el desenvolupament del màrqueting de les escoles per captar els millors alumnes, la fomentació del*

finançament privat de les escoles i universitats, sense parlar de les recomanacions destinades a adaptar els objectius pedagògics als diferents públics socials i fer-los coincidir amb les competències professionals esperades per les empreses, es veu clarament que aquestes orientacions no permeten respondre als veritables problemes que planteja l'ensenyament de massa, que són, abans que res, de tipus social. Són polítiques sociològicament cegues».

Segons **Shleicher** (2006), si bé és cert que donar més llibertat a les escoles pot portar a majors diferències entre elles i, per tant, a disparitats més grans en els resultats acadèmics, els exemples reeixits del PISA demostren que la disparitat es pot contenir. «*Recordeu els exemples de Finlàndia o Suècia [...] que donen un grau d'autonomia alt a les escoles, però al mateix temps es troben entre els països amb menys d'un 10% de variació global en el rendiment escolar entre les escoles*».

Què es necessita, per a un bon funcionament del sistema descentralitzat?

Un bon funcionament d'un sistema descentralitzat haurà de comptar amb una bona formació dels directors i dels docents, un sistema de rendiment de comptes i una bona coordinació amb el territori.

Parlant de Suècia, **Ekhholm** (2009) diu que, «*perquè aquesta escola independent i alhora responsable sigui possible, hem optat per formar contínuament els nostres professors i directors d'escola, a fi i efecte que puguin dirigir l'aprenentatge a més de dirigir l'escola. Quan vam fer la nostra reforma escolar als anys seixanta, el professors es reunien cinc dies a l'any per aprofundir el coneixement de com tractar la nova situació de les escoles. Ens vam adonar que això era insuficient per elevar la qualitat dels professors, de manera que, des de començament dels anys noranta, a Suècia els professors passen tretze dies a l'any concentrats a desenvolupar les seves pròpies competències. Dedicuen temps a avaluar el que s'ha fet a l'escola i a aprendre més a tractar situacions d'aprenentatge diverses i grups d'estudiants diferents*».

A més, a Suècia també han substituït el sistema de supervisió antic, a través d'inspectors, per un sistema de rendiment de comptes, a través de les avaluacions nacionals. Aquestes avaluacions, a més, serveixen per informar els polítics del país sobre la qualitat de l'ensenyament i perquè puguin endegar noves maneres de resoldre problemes importants. Tot i així, malgrat que van intentar suprimir la figura dels inspectors, les escoles encara reben una visita cada tres anys, al llarg de la qual s'examina la qualitat del seu l'ensenyament.

Per últim, és important la cooperació amb altres agents del territori:

«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» (Martínez, 2008).

En aquest sentit, aquest ponent defensa «*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*», com a forma de garantir la cohesió social.

Per tant, podem afirmar que «*cal servir-se de la descentralització per acostar efectivament l'Administració educativa al territori i per implicar diferents agents en l'objectiu de la igualtat i la qualitat educativa, l'assoliment dels quals depassa cada cop més allò que es pot fer des de l'escola*» (**Bonal, Ferrer i Essomba, 2004**).

El cas de Finlàndia, un exemple de reforma estructural basada en el consens

L'any 1994 Finlàndia, seguint els passos empresos deu anys abans, va seguir transformant el seu sistema educatiu, aquest cop amb una important transferència de competències cap als municipis i les escoles. «*Es va introduir un canvi important amb la finalitat de reduir el protagonisme de l'Administració central en la presa de decisions sobre els continguts i objectius docents (National Board of Education [Consell Nacional d'Educació] 1994). El Consell Nacional d'Educació només va*

⁷ El Consell Nacional d'Educació de Finlàndia és una agència educativa de l'Administració central que depèn del Ministeri d'Educació finlandès. Es diu així des de 1995.

apuntar uns objectius i continguts molt amplis per a l'ensenyament de les diferents assignatures. Els municipis i, en última instància, les escoles, van crear els seus propis plans d'estudis partint del pla d'estudis nacional. Dins d'aquests plans es podien prendre en consideració les necessitats locals i es podien aprofitar característiques especials de l'escola» (Laukkanen, 2006).

Aquestes transformacions han anat evolucionant fins a l'actualitat, on els plans d'estudis nacionals, per exemple, s'han fet en col·laboració amb les escoles. «Aquesta col·laboració oberta amb les escoles ha dotat de major realisme les directrius nacionals i ha augmentat la sensació general d'apropiació dels canvis necessaris». En aquest sentit, malgrat les crítiques que la reforma va rebre en un inici, considerada com una forma de disminuir la qualitat arran de la supressió de l'agrupació per capacitats, actualment han aconseguit mantenir l'equitat i la qualitat. Com diu Laukkanen (2006), «es va tardar molt a dirigir el tren que avui coneixem com "educació bàsica" cap al destí correcte. De totes maneres, em complau dir que avui tota la nació dona un vistiplau rotund a l'estructura actual de l'educació bàsica a Finlàndia».

La descentralització del sistema educatiu, doncs, ofereix l'oportunitat d'adaptar el projecte educatiu de cada centre a les necessitats educatives dels seus alumnes. Tanmateix, els resultats dependran de la forma en què s'implementi, ja que si no es basa en la cooperació entre els diferents agents educatius i l'arrelament del territori, pot acabar produint més desigualtats.

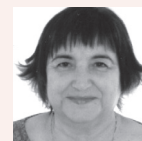
LES 3 COSES QUE HE APRÈS



**José Luís
Muñoz Moreno**

Professor del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València

La descentralització de la gestió educativa cap als ajuntaments és coherent amb una concepció democràtica i participativa de l'educació. De fet, els municipis es poden desenvolupar educativament a partir de l'actuació realitzada pels ajuntaments, sostinguda sobre la base de polítiques educatives àmplies, transversals i innovadores; atès el seu millor coneixement de la realitat i les necessitats educatives de la comunitat.



**M. Núria
Valls Molins**

Educació de persones adultes

El Projecte Educatiu dels centres, el Projecte educatiu de Ciutat, els projectes com a motor de la tasca docent a les aules... Si hi ha un projecte, tant a la comunitat educativa com a la pròpia aula, l'educació respon a una tasca comuna, compartida, cooperativa, que és el verdader sentit de l'educació.



**Jordi
Longás Mayayo**

Professor FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull i investigador grup PSITIC

Sovint cerquem solucions al fracàs escolar dins de la pròpia escola, però part del canvi i la innovació que necessitem passa per l'obertura de les escoles, la connexió amb l'entorn i el treball amb xarxa amb la resta d'agents socioeducatius.



**Francesc
Balagué**

Investigador i Formador, UB

Per facilitar que tota la comunitat s'hi impliqui i participi, així com per fomentar processos de col·laboració i interacció, cal que l'escola sigui un espai més transparent i estableixi ponts de diàleg més fluids entre tots els membres de la comunitat.



**Libo
Luna Márquez**

Cap del servei d'educació de l'Ajuntament de Granollers

Els ajuntaments tenen un major coneixement de l'entorn social, de les situacions que viuen les escoles, de les mancances i fortaleses i poden tenir capacitat per a respondre a les demandes amb més rapidesa. Un exemple de lentitud i d'engranatge complex i farragós pot ser la dificultat per adaptar l'oferta de cicles formatius a les demandes del món laboral. Un sistema educatiu públic i de qualitat no pot ignorar el paper de les administracions locals.



**Miquel
Gené Molins**

Professor de secundària

El col·lectiu professional que hem d'aplicar un nou model ha de participar en la seva elaboració perquè: a) el professorat és qui més coneix la realitat de les aules; i b) l'èxit d'un nou model dependrà de la motivació amb què s'apliqui i aquesta motivació passa perquè el professorat senti que el model educatiu és seu i no només que ve imposat per l'administració.

3.8. ÉS SEMPRE POSITIVA L'AVALUACIÓ, PER AL FUNCIONAMENT DEL SISTEMA EDUCATIU?

Els darrers anys s'ha donat cada cop més importància a l'avaluació dels resultats, al rendiment de comptes i a la comparació entre centres i països. Però la centralitat de les proves PISA també ha rebut algunes crítiques.

«*Molts dels països que han obtingut puntuacions altes al PISA proporcionen objectius i estàndards educatius clarament formulats, i al mateix temps han esdevingut menys normatius en termes de com els mestres han de traduir aquests objectius a la pràctica. Més aviat posen l'èmfasi en crear un sistema educatiu ric en coneixement, on mestres i directors esdevenen socis i tenen l'autoritat d'actuar, la informació necessària per fer-ho i accés a sistemes efectius de recursos que els ajuden a implementar el canvi*» (Shleicher, 2006).

I com s'estableixen, els estàndards?

L'establiment d'estàndards i d'una cultura de retre comptes, és un pas més en la transformació del sistema educatiu cap a un model descentralitzat. Tot i així, no hi ha un únic model.

Segons **Shleicher** (2006), els mètodes d'establiment d'estàndards van des de la definició d'objectius generals, com a Finlàndia, fins a la formulació concisa de les expectatives d'actuació en assignatures ben definides, com és el cas d'Anglaterra. I és que, de fet, «*encara hi ha un debat considerable sobre quina és la millor manera d'aprofitar els estàndards per tal d'enlairar les aspiracions educatives, sobre com establir transparència en els objectius i continguts educatius i proporcionar un marc útil de referència per tal que els mestres entenguin i fomentin l'aprenentatge dels alumnes, i al mateix temps evitar els riscos d'estrènyer el currículum a la mida dels tests*».

D'altra banda, continua el ponent, «*alguns països han anat més enllà de l'establiment d'estàndards com a simple criteri, i han introduït uns paràmetres de rendiment que els alumnes d'una edat o nivell en concret se suposa que han d'assolir. Anglaterra, per exemple, defineix el rendiment mitjà dels estudiants al final de cada "etapa clau"; Finlàndia i Suècia estableixen uns estàndards mínims de rendiment que els alumnes han d'assolir a cada nivell, al mateix temps que uns estàndards d'excel·lència; altres països prefereixen mantenir un ús normatiu dels estàndards de rendiment*». Però cal tenir en compte que «*els estàndards de rendiment només solen funcionar si s'implementen i s'avaluen de manera constant i coherent*».

«També hi ha visions diverses pel que fa a com es poden i com s'han d'utilitzar els resultats de les avaluacions. Alguns els veuen fonamentalment com a eines que revelen les millors pràctiques i identifiquen problemes comuns per tal d'encoratjar els mestres i les escoles a millorar i a desenvolupar entorns d'aprenentatge més productius i que proporcionin més recolzament. Altres utilitzen els resultats de les avaluacions per recolzar la competitivitat dels serveis públics». En aquest sentit, «el més important dels resultats d'aquestes avaluacions és que tenen conseqüències clares sobre el món escolar: ajuden els alumnes a aprendre més bé, els mestres a ensenyar millor i les escoles a ser més efectives».

De què serveix, retre comptes?

El rendiment de comptes genera una «responsabilitat intel·ligent» basada en l'avaluació formativa i en la importància de l'autoavaluació (Shleicher, 2006).

Al mateix temps, altres ponents com Salavert (2010), han defensat la cultura de retre comptes com una forma de superar la conformitat. És el cas de les reformes educatives d'Estats Units, que tenien l'objectiu de generar «una transformació pedagògica que porti al desenvolupament d'una cultura d'autoavaluació, d'expectatives rigoroses i clares, i a la capacitat continuada del professorat».

Hi ha opinions contràries, al fet de retre comptes?

Alguns ponents expressen opinions contràries a aquest canvi de paradigma. En primer lloc, Tapia (2006) adverteix del perill que la qualitat educativa es mesuri exclusivament per la seva eficiència en termes de mercat, o per la capacitat dels i de les estudiants de respondre a proves objectives estandarditzades de llengua, matemàtiques i ciències exactes. En aquest sentit, defensa «les concepcions més integrals de la qualitat educativa –a les quals avui s'adhereixen tant la Comunitat Europea com l'Argentina i molts altres països llatinoamericans– entenen que

una educació de qualitat ha d'abastar tant coneixements científics d'excel·lència com la formació en les competències i valors necessaris per a unes bones aptituds en el món del treball i l'exercici d'una ciutadania participativa i solidària».

En la mateixa línia, Laval (2005) afirma que aquest model «consisteix "a posar sota pressió" els treballadors dels diferents serveis imposant-los una "obligació de resultats" sobre la base dels quals els mànagers, la cúpula administrativa i els professors "líders" podran avaluar els altres membres del personal amb la finalitat de recompensar-los o de castigar-los en funció de la seva "productivitat"». I, per tant, suposen el risc de generar un «conflicte de valors en els centres escolars entre els equips de direcció (i alguns professors convertits) i la gran massa dels professors que no s'adhereix al lèxic, a les eines de gestió o als valors de l'empresa». En aquesta situació, els professors defensaran que «el seu ofici no es pot reduir a una lògica comercial o industrial, perquè consisteix no pas a produir coses sinó a conduir subjectivitats a una determinada modificació a un nivell cada vegada particular».

En resum, doncs, les avaluacions i l'establiment d'estàndards poden ser mecanismes per millorar la transparència i facilitar l'aplicació de reformes i innovacions en el sistema educatiu, però també ens fan córrer el risc d'oblidar altres aspectes fonamentals en l'educació, com són els valors o la creativitat.

LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Xavier Chavarria

Inspector en cap a Barcelona Ciutat

La rendició de comptes s'ha de fer envers als usuaris (moral), en relació amb el treball professional, i en relació amb l'entitat que finança l'educació (contractual). A més, la rendició de comptes s'ha d'emmarcar en escenaris possibles (objectius i compromisos fonamentals), i ha de tenir conseqüències (orientades en positiu i no a la punició). Per això és indispensable diferenciar entre avaluació i control dels professionals.



Paulo Santiago

Analista Sènior en la Direcció d'Educació i Capacitats de l'OCDE

En responsabilitzar dels resultats a professors, directors i escoles, els sistemes de rendició de comptes pretenen crear incentius per a un millor rendiment. Alhora, els usos més crucials dels resultats de l'avaluació poden portar a distorsions en el procés educatiu (per exemple, ensenyant només allò que sortirà a l'examen, o reduint el currículum). L'avaluació es pot percebre com un instrument de «control» i, per tant, obstaculitzar la funció de desenvolupament de l'avaluació.



Jordi Carmona Espinosa

Director Escola Garbí Pere Vergés d'Esplugues

Tradicionalment hem considerat l'avaluació com un instrument sancionador. Superes o no superes. Lluny d'això, l'avaluació és el millor instrument per la millora. L'avaluació ha de ser l'instrument per excel·lència que orienti i detecti les oportunitats de millora. Per tant l'avaluació ha de ser formativa i respondre als objectius d'un model competencial d'aprenentatge, basat en el convenciment que totes les persones presenten capacitats i talent (intel·ligències múltiples).



Guida Al·lès Pons

Formadora

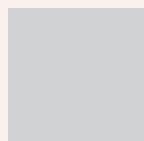
No consideren l'avaluació com una tasca escolar, sinó com una pràctica de la vida quotidiana que serveix per comprendre's a un mateix i avançar. Tenen l'hàbit d'autoavaluar-se en tots els àmbits de la vida. Al centre tenen un clima de prou confiança com per autoavaluar-se i compartir les seves pors i il·lusions amb franquesa.



Dionisio Romero Martínez

Estudiant de pedagogia de la UAB

És necessari un canvi en la concepció de l'avaluació. Els processos avaluadors són una eina clau en la propulsió del canvi, de la millora i, consegüentment, de la consecució d'un major nivell d'equitat i qualitat educativa. Per tant, cal fer de l'avaluació una estratègia de reflexió crítica en pro d'una millora conjunta dels processos educatius.



Oriol Homs Ferret

Sociòleg

L'avaluació de processos, resultats i impactes és avui una eina imprescindible per a la millora de l'educació i un exercici de transparència molt saludable. Tant el sistema en el seu conjunt, com els centres educatius, haurien d'incorporar l'avaluació com una eina bàsica per a prendre decisions.



Joan Mateo

Secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Ensenyament

Possiblement l'avaluació constitueix l'àmbit educatiu que més ha evolucionat en els últims deu anys. Davant de la lògica del control i de la petició de responsabilitats pròpies del segle passat (que es mantenen com a importants..., però subsidiàries), i davant de la lògica de la millora que continua sent actual, l'avaluació moderna pivota, fonamentalment, sobre la construcció del propi objecte a avaluar.



Mercè Mas i Ferrer

Mestra i pedagoga

L'avaluació per a l'excel·lència és l'avaluació per a l'equitat.

3.9. LES AVALUACIONS, COM PISA, SERVEIXEN REALMENT PER MILLORAR L'APRENTATGE?

A mesura que l'informe PISA ha anat prenent rellevància a nivell internacional, els països que obtenen millors resultats, com Finlàndia, Suècia, Japó i Corea, han passat a ser una referència per a tots els altres en matèria de política educativa.

El PISA és el programa d'avaluació més complet que existeix en termes de cobertura geogràfica i econòmica, cobreix un ampli ventall de matèries i no està restringit per tasques de selecció múltiple com les que trobem als típics exàmens escolars, sinó que es basa en tasques relacionades amb la vida real. Potser encara més important és que el PISA no només té en compte si els alumnes poden reproduir el que se suposa que han après, sinó a fins on són capaços d'utilitzar allò que han après i de transferir aquest coneixement a contextos nous (Shleicher, 2006).

Informació recollida del PISA:

Volum dels tests:

- 3½ hores d'avaluació de matemàtiques
- 1 hora de lectura, 1 de ciències i 1 per resoldre problemes

Cada estudiant:

- 2 hores per tasques de paper i llapis (sobre tota mena de qüestions)
- ½ hora per qüestionari sobre aspectes de fons, hàbits d'aprenentatge, entorn d'aprenentatge, compromís i motivació

Directors d'escola:

- Qüestionari (demografia escolar, qualitat de l'entorn d'aprenentatge)

Cobertura:

- PISA cobreix al voltant de nou desenes parts de l'economia mundial
- A Islàndia hi van prendre part tots els alumnes de 15 anys; en altres països hi van prendre part mostres d'entre 3.500 i 50.000 estudiants

Són importants, aquests informes internacionals?

Shleicher (2006) defensa la importància dels estudis internacionals amb la següent afirmació:

«La realitat és que els mestres i les escoles sovint funcionen a les fosques, i en la foscor tots els estudiants, escoles i sistemes educatius tenen el mateix aspecte. I sense saber què és el que funciona i què no a les escoles i sistemes educatius, és difícil millorar la qualitat i l'equitat de l'actuació educativa. Les comparacions poden ajudar a encendre un llum dins aquesta foscor, i revelen diferències importants en la qualitat, equitat i eficiència dels sistemes educatius».

A més, *«les avaluacions internacionals com el Programa per a l'Avaluació Internacional dels i de les Estudiants dut a terme per l'OCDE (PISA), mostren que hi ha països que se'n surten molt més bé que d'altres, i són una prova indiscutible que tant un rendiment educatiu alt com una millora són possibles. D'aquestes comparacions internacionals els països en poden treure oportunitats per identificar els seus punts forts i febles i, mitjançant l'observació dels altres, reflexionar sobre com poden optimitzar el propi sistema educatiu, i fins i tot, reflexionar sobre la transformació d'alguns dels paradigmes i creences subjacents en el seu sistema educatiu».*

Quines són les claus per obtenir bons resultats a l'informe PISA?

Resumint la ponència de **Shleicher** (2006), les claus per uns bons resultats en PISA són:

- Els resultats dels estudiants majoritàriament no estan relacionats amb les escoles on assisteixen
- Els diners, per ells mateixos, no són garantia de bons resultats
- Els estudiants tenen ambicions altes i les escoles tenen accés a les millors pràctiques i al desenvolupament professional, de manera que s'ajuda els mestres a eixamplar el seu repertori d'estratègies pedagògiques, a personalitzar

l'aprenentatge de tots els estudiants i a adoptar mètodes innovadors de programació i ús de models de dotació de personal cada vegada més diferenciats.

- Es proporcionen objectius i estàndards educatius clarament formulats, al mateix temps que els sistemes esdevenen menys normatius en termes de com els mestres han de traduir aquests objectius a la pràctica.
- Es produeix una transferència de la capacitat de prendre decisions a les escoles
- Les escoles i els mestres tenen la responsabilitat de tractar de manera constructiva amb la diversitat d'interessos, el sistema es basa en les oportunitats d'aprenentatge integrades que aborden constructivament el repte de l'heterogeneïtat en l'alumnat, i la capacitat dels mestres d'individualitzar l'educació, com a manera d'afrontar aquest repte.
- La professió docent està basada en la riquesa del coneixement, en la qual aquells qui són responsables de lliurar serveis educatius a primera línia tenen tant l'autoritat d'actuar, com la informació necessària per fer-ho de manera intel·ligent, amb accés a un sistema efectiu de recursos que els ajuda a servir una clientela d'estudiants i pares cada vegada més diversa.

Hi ha visions crítiques de l'informe PISA?

Zhao (2012) considera que l'auge de les comparacions internacionals està afectant negativament l'educació a nivell internacional, ja que l'estan homogeneïtzant:

«Molts veuen els resultats dels estudis TIMSS i PISA com a indicadors de la qualitat de l'educació nacional i la competitivitat global; aquests dos estudis es consideren, doncs, el patró d'or de l'educació. La posició relativa de cada país en aquestes avaluacions s'equipara automàticament a la qualitat de l'educació de cada nació i, consegüentment, amb la futura competitivitat de l'estat en l'economia global». Però, «per preparar els nostres infants per al futur, necessitem un paradigma educatiu diferent. I necessitem fer altres preguntes: com assegurar-se que es potencia el talent de cada infant, es respecta la diferència, es protegeix la curiositat, es recolza l'interès, es promou la creativitat i es cultiva l'esperit emprenedor per fer front a les necessitats d'una societat globalitzada? Aquestes haurien de ser les noves mesures de l'èxit educatiu».

En resum, les comparacions internacionals són útils per conèixer quines són les millors polítiques educatives a nivell de rendiment escolar, però si les situem al centre de tot debat educatiu, correm el risc d'oblidar les diferències de cada país i de simplificar massa els objectius educatius.

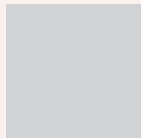
LES 3 COSES QUE HE APRÈS



Jaume Sarramona

Catedràtic emèrit de Pedagogia a la UAB

Solament les proves externes dels sistema –les tipus PISA i les fetes a Catalunya pel Consell Superior d'Avaluació des de l'any 2001– constitueixen exemples –millorables en alguns casos, però exemples generalment vàlids– del que suposa avaluar basant-se en competències bàsiques. La millora que proposen les competències es farà evident quan cada programa les avaluï pertinentment.



Jordi Puig Voltas

Professor de la UB i de la UIC. Mestre d'educació física

Des de fa un temps l'educació ha començat a mesurar els seus resultats, el seu impacte, a comparar-se entre països i a establir rankings a nivell mundial. Les xifres macroeducatives són importants, però no resulten adients per prendre decisions en el territori, les quals es fonamenten en les accions microeducatives, que són les que realment tenen impacte en les persones. Els intangibles de l'educació no són mesurables, però hi són presents i ens ajuden a seguir endavant en els temps difícils.



Miquel Àngel Alegre

Analista de l'Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques

És la perspectiva de l'elaboració de polítiques basades en evidències (*evidence-based policy-making*), en evidències sobre què funciona i sobre què no funciona. Aquesta perspectiva, necessària i fàcil de defensar, a la pràctica no és sempre fàcil d'orquestrar. La traducció programàtica de les evidències (per sòlides que siguin) no és autoevident.



Joaquim Prats

Catedràtic de la UB

L'avaluació ha de promoure processos de reflexió i acció, fent que el coneixement circuli entre tots els membres afectats directament o indirectament, per trencar la imatge «de caixa negra» tan arrelada en les institucions educatives i amb el rebuig tradicional a qualsevol control extern. Per tant, la informació degudament elaborada i transformada en coneixement ha de retornar-se com a element de reflexió, facilitant propostes de millora, que són més eficaces quan s'introdueixen incentius.

**4.
LA COMUNITAT
EDUCATIVA OPINA:
QUINS SÓN ELS
TEMES CLAU?**

4.1. PER SOBREVIVRE EN UNA SOCIETAT EN CRISI, ELS NOSTRES ALUMNES TAMBÉ NECESSITARAN SUMAR LA CAPACITAT CRÍTICA A LA SEVA MOTXILLA DE COMPETÈNCIES

Des dels que consideren que els alumnes han d'aprendre a pensar i a ser crítics per poder afrontar els reptes del futur, fins als que defensen l'escola transformadora, generadora de futurs ciutadans actius, gairebé tots els participants de «*Les 3 coses que he après*» concorden en la importància de dotar de capacitat crítica als nostres alumnes.



Alba Crespo

Estudiant de Periodisme a la UPF i coordinadora nacional de l'Associació d'Estudiants Progressistes

Hi ha quelcom molt més formatiu que allò que compta en el currículum de les assignatures. Una de les millors coses que et pot passar durant el procés d'aprenentatge, és trobar-te professores i professors que et despertin interessos que no sabies que tenies, que t'ensenyen molt més que el que pots trobar als llibres. L'institut és una etapa de la qual depèn molt què i com serem. És el moment en què ens desenvolupem com a persones, i cal que tinguem estímuls que no ens facin restar passius al que ens envolta, sinó aprendre a observar, analitzar, qüestionar i formar-nos una pròpia visió del món. Una de les experiències que dona sentit a la universitat és justament aquesta presa de consciència. Podem i hem de ser els estudiants, juntament amb els treballadors, qui despertem l'esperit crític en les companyes i companys fomentant el debat, la proposta i la participació en espais autoorganitzats.



Carme Barba Corominas

Mestra

Després de 30 anys de mestra he arribat a la conclusió que educar, si realment tenim clar què volem, no és pas tan complicat. A mi em va bé tenir sempre presents tres coses o objectius generals: ajudar els nois i noies a ser crítics, creatius i solidaris. Amb ser crítics vull dir que per aprendre cal saber mirar, observar i plantejar-se preguntes, no acceptant les coses com ens diuen que

són. De ben petits tots pregunten el perquè de tot i sovint som els adults els que els fem perdre aquesta curiositat innata i els obliguem a adaptar-se. Sobretot l'escola ha estat molt temps un lloc on rebre respostes a preguntes que ells no s'havien fet i a bandejar les que de debò els inquietaven. Però a l'escola ja no podem viure aïllats de la realitat, sobretot ara al segle XXI, en un món tan complex, hem de posar els alumnes en contacte com més aviat millor amb aquest món de dins i fora de l'escola, eliminant els murs que sovint els han separat. Hem de permetre que els alumnes explorin maneres de comprendre'l. L'observació, la reflexió, el debat, l'escolta atenta dels arguments dels altres, la formulació d'hipòtesis i saber contrastar la informació que reben constantment, són estratègies que els nostres nois i noies necessiten de manera urgent.



Irene Mata Martínez

Secretària de direcció/psicopedagoga

Formar per saber aprendre al llarg de la vida i per saber pensar, és la clau. Si no ensenyem els nois i les noies d'avui a pensar críticament, a entendre allò que llegeixen, a interpretar la realitat, a formar-se i autoanalitzar-se al llarg de la vida..., es formen societats d'individus passius intel·lectualment, poc informats, que confien cegament en els seus representants polítics, en els mitjans de comunicació i en els grans poders econòmics, sense cap qüestionament. En el moment que hi ha una crisi –com la que estem vivint ara a nivell general–, aquestes societats queden col·lapsades i embotades a l'espera que algú (enganxats en el pensament màgic infantil)... faci alguna cosa que els tregui del malson.



Joan Domènech

Mestre i director de l'escola Fruituós Gelabert

Fer avui l'escola que necessitem per al demà és possible. I és possible en la pràctica diària de les nostres escoles si som capaços de posar en pràctica una idea d'educació que ens ajudi a fer els millors aprenentatges, a preparar-nos per ser ciutadans crítics i actius, i a tenir els recursos i les eines (cognitives i emocionals) que ens ajudin a saber què hem de fer de les nostres vides. I tot això no des de la neutralitat, sinó en una direcció clara: l'educació i l'escola seran transformadores o perdran la part més important de la seva naturalesa. Per això és necessari aquest compromís a favor de l'educació i de les persones.



Angel Castiñeira Fernandez

Director del departament de Ciències Socials a ESADE

L'educació és integral o no és. Integra reconeixement del mèrit i accés a noves opcions de vida (cognitiva, professional, intel·lectual, ètica i espiritual). La bona educació fa compatibles excel·lència i igualtat d'oportunitats, i enlaira les nacions als paràmetres més preuats de les societats avançades de referència mundial.

4.2. SI NO ACONSEGUIM ESTABLIR LLIGAMS I TREBALLAR LES EMOCIONS AMB ELS NOSTRES ALUMNES, L'APRENTATGE NO TINDRÀ LLOC

Molts docents coincideixen en la importància de les emocions, malgrat ser les grans oblidades, en tot procés educatiu. A més, recalquen que quan un mestre aconsegueix teixir vincles de confiança i estima amb els seus alumnes, aquests aprenen més i, probablement, fracassen i abandonen menys.



Pilar Ugidos

Directora de l'escola Miquel Bleach de Barcelona

Els mestres tenim la gran tasca de facilitar i guiar els alumnes pel camí de l'aprenentatge. Els hem d'escoltar, observar i tornar a escoltar per entendre què saben, què volen i què necessiten. Per quins camins els hem d'acompanyar i quines vies noves s'han d'obrir.



Oriol Castellví i Estruch

Director d'escola / mestre de música

L'escola fins ara ha treballat sobre dos grans pilars: continguts curriculars i cohesió social. Però avui les característiques de la societat actual i de les noves estructures familiars, fan indispensable el treball transversal d'un tercer pilar: les emocions. Ara ja sabem que cap infant no aprèn si no se sent content i tranquil. Paraules com autoestima, seguretat, esperit crític, o bé tolerància a la frustració, esdevenen aspectes claus en el desenvolupament dels infants.



Josep Maria Guinovart i Ferrero

Mestre de primària

Crec que és fonamental la manera com fem sentir als nostres alumnes. No podem construir cap aprenentatge si no hi ha una sòlida base afectiva entre el missatger i el receptor. La importància i el treball de creixement personal entre mestre i alumnes fa que els resultats siguin òptims, en primer lloc en l'àmbit humà, que és el més important, i després en l'acadèmic.

**Julio Andreu Amat****Consultor del Departament Pedagògic de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya**

De tots els principis didàctics de l'educació que he conegut i aplicat, no n'hi cap de tant potent i senzill com mirar la cara dels teus alumnes. Estan aprenent, segueixen? Doncs anem bé. I, si no, fes alguna cosa, canvia, busca!

**Aina Tarabini****Professora de Sociologia de la UAB**

L'abandonament escolar que pateixen nombrosos joves del nostre país no es pot entendre si només tenim en compte el seu rendiment acadèmic. Òbviament, darrere l'abandonament dels estudis s'hi amaguen mals resultats, però no es tracta ni molt menys d'una qüestió purament instrumental i racional. Es tracta fonamentalment d'una qüestió expressiva, vinculada amb aspectes de caire emocional. És a dir, l'abandonament escolar es vincula amb el fet de «no sentir-se part» de la institució educativa, de «no trobar sentit» a allò que s'estudia, de percebre que els estudis «no estan fets per un mateix».

**Jaume Pera Arenas****Tutor**

He comprovat que alguns exalumnes em saluden i em parlen amb entusiasme i jo no sóc conscient d'haver fet gaire cosa, però es veu que en algun moment necessitaven que algú s'hi acostés per sentir-se tractat com a persona única. Dedicar un moment a un alumne per preguntar-li com li va, és important.

**Joan Subirats****Professor de ciència política a la UAB**

En aquest context, es tracta més d'acompanyar (l'adquisició de coneixement) que de decidir (que cal que tots sàpiguen). Caldrà reconèixer que uns quants, treballant junts i buscant respostes, aprendran i assimilaran més, que no pas sentint a algú que et planteja preguntes i et dóna les respostes ja fetes, i que tu només cal que memoritzis. La perspectiva haurà de ser més horitzontal, més de reconeixement d'interdependències. Curiosament, encarem una època en la qual tan important serà reforçar la capacitat autònoma de les persones, com el reconeixement que tothom és interdependent.

**Carme Bové i Romeu****Responsable d'ensenyament al Consorci per a la Normalització Lingüística**

Facilem l'aprenentatge quan som bons aprenents. Si a l'aula volem aprenents autònoms, nosaltres hem de ser aprenents autònoms. Si volem aprenents que cooperin, nosaltres hem de treballar cooperativament. Si volem fer coavaluació a l'aula, ens hem de coavaluar entre companys. Si volem que els aprenents facin un procés reflexiu, nosaltres també l'hem de fer... Només si som bons aprenents, serem bons "ensenyants". És important viure en primera persona el rol de l'aprenent. Si nosaltres donem valor a allò que fem, els aprenents també valoraran el que aprenen.



Aina Flores Hidalgo

Pedagoga i becària d'investigació al Col·legi de Pedagogs de Catalunya

Una de les coses que més valoro de les pràctiques formatives, és estar en contacte amb professionals i experts de diferents temàtiques. L'ajuda desinteressada de molts d'ells ha estat el pilar fonamental per poder conèixer aspectes que a les aules de la universitat o, de l'institut, es tracten com a teoria, però que cobren vida i personalitat pròpia durant l'estada de pràctiques. He estat a quatre entitats diferents dins l'àmbit educatiu, i a totes he tingut padrins i madrires que, a hores d'ara, segueixen ensenyant-me de forma desinteressada, ja sigui en una xerrada o col·loqui, en una reunió, en una visita, treballant plegats, i milers d'oportunitats més fora de les aules.



Xavier Melgarejo

Psicòleg escolar i professor

El més important per qualsevol ésser humà és sentir amb intensitat que l'estimen incondicionalment, sentir-se estimat pel fet d'existir. A la vegada ha de rebre el permís social per expressar també aquest afecte a totes les altres persones. Tota persona ha de poder desenvolupar-se per tal de poder-se fer dues preguntes bàsiques: qui i com vull ser jo? I, quina finalitat vull donar a la meua vida? Per poder desenvolupar-les cal un context que vulgui que els seus ciutadans amplii els seus espais de llibertat, i a la vegada on aquests ciutadans es comprometin per millorar la societat.

4.3. ELS NOSTRES ALUMNES VOLEN APRENDRE PER A LA VIDA, NO EN AULES TANCADES DEDICADES A TEMES DESCONNECTATS DEL SEU MÓN

Si treballem les competències a través de l'aprenentatge aplicat i vivencial, aconseguirem motivar més els alumnes, donant una utilitat als coneixements que aprenen, a més de poder treballar altres aspectes com el compromís amb la realitat que els envolta.



Carme Carbonell Serrat

Mestra de l'Escola La Sínia de Vic

És clar que l'espai aula i, per extensió, l'escola, és un espai de cultura i de coneixement, però és també un espai de relacions socials que s'expandeixen més enllà del centre quan el rol que pren el docent, a l'hora d'ensenyar, traspasa parets, per passar a ser l'espai referent de la comunitat i, sobretot, dels alumnes. Aleshores el centre esdevé el catalitzador per desvetllar la il·lusió i el desig d'aprendre. L'aprenentatge, més del que ens pensem, el tenim a l'abast quan els mestres abandonem les aules i sortim amb els nostres alumnes a «llegir» tot allò tangible que ens envolta: persones, edificis, paisatge, art... i, també, per descobrir com el pas del temps els afecta. L'entorn ens dona pistes del passat i el passat ens interessa per construir el present, per saber d'on venim i d'on som, per experimentar el sentiment de pertinença a una terra i per compartir-la entre tots. I tot això els alumnes ho han de contrastar i compartir amb les persones que en «saben» i que del saber n'han fet una competència individual exportable a la col·lectivitat.



Ferran Castellarnau Fort

Educador

He aprendido que la educación tiene que ser vivencial, viva y hecha para el educando. Donde a través de la experiencia y el respeto hacia la persona se creen esos vínculos tan necesarios para la educación.

**Jordi Domènech Casal****Professor de secundària i formador de professorat**

Les pràctiques a l'aula són de vegades tan allunyades del món real que l'alumnat desconnecta del que és, el que sap i el que pensa, i ens quedem amb un cos inhabitat i passiu que espera que se li proporcionin ordres i instruccions, incapaç de prendre decisions o resoldre problemes que sí seria capaç de resoldre fora de l'aula. El que ensenyem no hauria de pretendre substituir el sentit comú dels alumnes, hauria de pretendre fer-lo més potent. Activar l'alumnat, fer que es vegi capaç de resoldre reptes, és essencial perquè sigui a l'aula sencer, i depèn de les metodologies que usem i els rols que desenvolupem a l'aula.

**Jaume Cela****Director de l'escola Bellaterra**

Res és més motivador i res augmenta més el compromís personal i col·lectiu en l'aprenentatge que trobar sentit a allò que proposem fer. Sovint aquest sentit ens espera fora de les parets de l'aula, fins i tot de la mateixa escola. El mestre ha de saber buscar i trobar espais i moments on els alumnes puguin explicar als seus iguals o a altres públics allò que aprenen. Treballar per projectes, impulsar activitats cooperatives, organitzacions d'intercicles, d'internivells, de xarxes d'escoles o amb altres institucions, ajuden a elevar el nivell de l'interès que hem de manifestar per aprendre.

**Jaume Funes****Educador, psicòleg i periodista**

Quan era petit m'agradava anar a escola. Després, a la secundària, les coses van canviar. L'any passat hi anava fonamentalment perquè trobava els amics i ocupava el temps. Somniava que arribés el dissabte. Ara he canviat d'escola i, a la nova, trobo que molts dilluns són més divertits que moltes de les estones avorrides del cap de setmana amb els amics. A socials estem descobrint perquè amb les crisis econòmiques la gent es queda sense feina i què passa quan envies una foto atrevida pel *WhatsApp*. Podem fer algunes redaccions sumant deu piulades del *Twitter* i, com que a totes les cases tenim hipoteques, hem après a calcular interessos i a saber quan val la pena demanar un préstec. Ara que alguns proven a fumar cigarretes electròniques sense saber què tenen dins del tub, hem descobert com funcionen les resistències i la composició dels gasos. Avui hem discutit si la maria produeix càncer o si, com diuen, ajuda a curar-lo.

**Noemí Sas Castilleja****Gestora Cultural**

Posar en valor la capacitat de descobriment generant un espai lúdic i de confiança; qüestionar allò establert per a facilitar l'aprenentatge autònom; trencar formats tradicionals; sorprendre i interpel·lar per posar en valor totes les opinions; integrar el coneixement previ del grup; acollir allò inesperat per encetar una altra via de diàleg. En definitiva, crear contextos "provocadors" per a fer sorgir el coneixement. Aprendre com a repte.

4.4. ENS ATREVIM A CAPGIRAR L'ORGANITZACIÓ ESCOLAR PERQUÈ ELS ALUMNES PUGUIN APRENDRE TREBALLANT EN EQUIP, DE FORMA TRANSVERSAL I EN PROJECTES QUE ELS MOTIVIN?

Si volem que els alumnes aprenguin a investigar, a treballar en equip, a construir coneixement, a autoavaluar-se..., no podem continuar educant de la mateixa manera que s'ha fet sempre. Per això, una de les propostes que més es repeteix és la de ser agosarats, innovadors i buscar noves formes d'educar que no fragmentin el coneixement i que fomentin l'ús de les capacitats.



Anna Tarrés Vallespí

Sociòloga

Infants i joves tenen ben clar què fem. Molt més que el que diem. Però l'aprenentatge segueix centrat de manera exasperant, per simplificadora, en el discurs escrit. La manera com es vehicula l'educació, en molts casos, no és coherent amb els valors i propòsits que «prediquem»: empenedoria, creativitat, joc democràtic... en aules amb pupitres posats en fileres. Trenquem amb els espais i els sabers estàtics. Cal que busquem la coherència i el sentit en la mateixa proposta i en la manera com es decideix i desenvolupa la proposta educativa. Un repte? Un projecte? Una pregunta? Si sorgeix del/s protagonista/es de l'acció educativa i ho acompanyem amb el saber fer de qui se sent educador, molt millor!



Maite Gorriz Farré

Professora de matemàtiques

Donar «totes les oportunitats» a l'alumnat per tal que adquireixin els coneixements de cada etapa. L'aprenentatge entès com un camí individual i no fragmentat. Per exemple les matemàtiques s'aprenen caminant, cantant, escrivint, escalant, pensant, en definitiva, treballant en context amb el nostre entorn. I per això cal un professorat molt ben preparat, amb un coneixement ampli del món matemàtic i també amb capacitat creativa i de treball amb altres disciplines.

**Artur Parcerisa Aran****Professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la UB**

Pensar en una escola pel demà suposa reflexionar sobre el concepte de medi cultural i ubicar la institució escolar com un dels seus components. Suposa també la necessitat de plantejar-se la integració dels coneixements, superant l'excessiva especialització disciplinar que dificulta aprendre sobre les realitats sistèmiques, globalitzades i complexes del nostre món. Trencar amb la rigidesa disciplinar i integrar l'escola amb l'entorn són grans reptes per repensar l'escola actual.

**Anna Novella****Professora de la Facultat de Pedagogia de la UB**

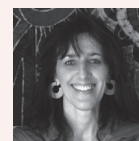
A responsabilitzar-se se n'aprèn responsabilitzant-se; tenint oportunitats de prendre part activa dins del procés d'ensenyança-aprenentatge. Això passa per reconèixer per què aprenem, implicant-se en la planificació del procés d'aprenentatge, identificant les accions que ens portaran a aprendre, desenvolupant-les i avaluant-les. Els infants, joves i adults, han de liderar aquests projectes formatius, definint què volen aprendre i/o com ho aprendran. La participació en aquest procés genera compromís i potencia l'aprenentatge.

**M. Núria Valls Molins****Educació de persones adultes**

Els i les alumnes han d'aprendre a desenvolupar-se en una societat globalitzada, una societat canviant, una societat on el coneixement és la seva riquesa i on «l'educació conté un tresor» (J. Delors). Per tal de fer realitat aquest tresor, és imprescindible que la recerca s'integri a les aules, que els i les alumnes treballin en grups de recerca sobre els temes proposats, que utilitzin les xarxes i que construeixin el seu propi saber, treballant de forma col·laborativa.

**Antoni Tort****Professor de Pedagogia a la Universitat de Vic**

Processos d'innovació en centres amb veu pròpia. Una veu pedagògica, un discurs propi, com a contrapunt a les modes, als apriorismes i a la resignació. Escoles en xarxa, compartint projectes i experiències, amb transparència per a ser avaluades i enriquides amb les aportacions de col·legues. Ubicades en un entorn que accepti l'agosament dels mestres, en un circuit de confiança que s'ha de construir sempre, que no es dona per descomptada. Projectes que ben sovint qüestionen els límits administratius, els corporatius i els organitzatius en benefici d'uns processos d'ensenyament-aprenentatge rigorosos, innovadors i sostenibles al llarg de la vida del centre educatiu.

**Xus Martín****Titular UB**

Els projectes donen sentit a la vida humana, però també als aprenentatges. Permeten als joves situar-se davant el futur, imaginar què volen, plantejar-se fites que guiïn les seves accions i dissenyar maneres d'aconseguir els resultats que busquen. Un projecte col·lectiu és, a més, una oportunitat per cooperar, per indagar i explorar junts, per sumar esforços i habilitats, per usar coneixements que ajudin a entendre la realitat i per elaborar solucions innovadores. A nivell metodològic, el treball per projectes obre la porta a la creativitat i estimula la imaginació.



Juli Palou Sangrà

Professor Titular UB

Durant anys la visualització de l'aprenentatge ha correspost a una línia vertical: de menys a més, i sempre cap amunt. Aquesta verticalitat existeix, però allò que he après és que també hi ha una línia horitzontal. [...] No es tracta d'aprendre al costat de l'altre, sinó a través de la interacció amb els altres. [...] És el que proclama el meu estimat Jaume Cella des de fa anys: la gambada d'un de sol serveix per a ben poc si al darrere no hi ha un pas endavant col·lectiu.

4.5. L'INGREDIENT SECRET DE TOT PROCÉS EDUCATIU ÉS UNA BONA COMUNICACIÓ

La comunicació, com a imprescindible bàsic per poder transmetre coneixements, resoldre dubtes, avaluar, crear lligams, empatitzar, col·laborar..., esdevé encara més cabdal quan parlem de posar l'alumne al centre, de treballar les emocions i crear ambients de col·laboració i treball en equip.



Muriel Casals

Presidenta d'Òmnium Cultural

En una classe o, encara més, en una consulta al despatx, cal no tenir pressa a l'hora d'explicar un tema. A vegades el professor precipita el raonament perquè ja sap cap a on vol anar i té ganes d'arribar a la conclusió; però és important que l'alumne vagi fent el seu propi camí mental, descobrint els passos de l'explicació. Fins i tot es bo saber esperar i no intervenir quan el raonament es desvia del camí. És possible que l'alumne ja hi retornarà i si no, serà el moment en què caldrà ajudar. Per tant: acostumem-nos a esperar i observar. La dificultat rau en saber gestionar el temps, que sol ser massa escàs. Per això, cal afrontar el problema d'uns plans d'estudi carregats d'informació innecessària.



Roser Argemí Relat

Cap de projectes a la Fundació Jaume Bofill

Sabem que quan un alumne és capaç d'explicar el que ha après, vol dir que ha interioritzat aquell aprenentatge. Per tant, és bàsic que a les escoles i instituts (sí, sí, als instituts també!) els processos comunicatius d'aprenentatge estiguin a la base del dia a dia de les aules. Per això també cal tenir uns docents que sàpiguen comunicar, però no només sabers, sinó també vivències, emocions, passions... I, per comunicar, també s'ha de saber escoltar, la comunicació sempre és cosa de dos, l'altre sempre compta!



Noemí Vila i Juvanteny

Aprent de mestra, un procés continu

La comunicació és una eina imprescindible per l'educació i, com a docents, cal saber comunicar, però no només sabers, sinó també vivències, emocions i passions. En la comunicació, però, l'altre sempre hi compta; és una cosa de dos. Per comunicar, s'ha de saber escoltar. És del tot positiu treballar les emocions dins l'escola i, alhora, aprendre a deduir-les i a transmetre-les. Doncs cal educar en l'empatia, en la resiliència, en l'esforç, en l'alegria i el dolor, en la felicitat i la frustració.



Encarna Molina Hita

Mestra i psicopedagoga jubilada

En la relació educativa és bàsica la comunicació personal. Totes les persones, incloses les més petites, tenen quelcom a comunicar-nos de la seva situació i percepció individual. L'educador/ensenyant ha de partir d'aquestes sensibilitats per aportar de manera eficaç els seus coneixements i habilitats. En aquest aspecte cal dedicar esforços a escoltar les famílies i assegurar una bona comunicació.



Laia Pineda Rüeg

Cap de Projectes en Educació

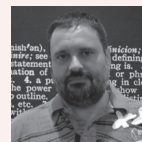
Uns percentatges reveladors: en la comunicació (la base de l'educació) no importa tant què diem, sinó com ho diem. El que tant ens esmercem a dir en les millors paraules, de ben poc val si no ho vestim amb la veu i el gest adequats a cada circumstància. Quina gran oportunitat de tenir-ho present quan ens comuniquem amb l'altre amb voluntat educadora! Menys paraules, més mirar i més atenció a la veu i el cos. Des de l'autenticitat, per descomptat.



Teresa Calveras

Mestra, ara retirada

La conversa a l'aula és fonamental per tal de connectar les idees dels nens i les nenes amb els nous aprenentatges, cal reflexionar sobre allò que manifesten encara que de vegades pot semblar que les intervencions no tenen res a veure amb allò que s'està parlant. Si reflexionem sobre el que diuen i els demanem aclariments, podem trobar les connexions que els nens i les nenes fan, i que ens ajuden a entendre quina és la seva visió de la realitat.



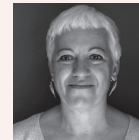
Pere Arcas Blanch

Cap de projectes d'aprenentatge a Televisió de Catalunya

No és fàcil saber escoltar. De fet, no crec que ningú hagi fet el camí sencer perquè és massa llarg. En canvi, crec que potenciar aquesta habilitat és vital. Escoltar per ser escoltat. Aquesta feina no s'acaba mai. Per això trobo la tasca educativa tan apassionant: mai no acabes de saber-ne prou. Tots estem en aquest camí: els mestres com a professionals, els pares com a eventuals, els ciutadans com a educadors passius...

4.6. TOTHOM EXIGEIX UNA BONA FEINA ALS DOCENTS, PERÒ JA TENEN LES EINES NECESSÀRIES I EL RECONeixEMENT QUE ES MEREIXEN?

Cada vegada hi ha més consens a afirmar que les claus d'una bona docència són el treball en equip, la responsabilitat i autonomia, i la possibilitat de compaginar la docència amb la investigació i la formació permanent, per tal de poder introduir innovacions i avaluar els resultats. Però per a això calen recursos, confiança i reconeixement.



Assumpta Duran Oller

Membre del secretariat d'Escola Rural de Catalunya i co-coordinadora de l'Observatori de l'educació Rural Catalana

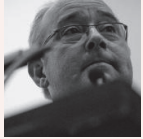
En el dia a dia les mestres topem amb reptes que sovint no sabem afrontar per manca de recursos personals. Sembla un tòpic, el de la formació, però és real, tanmateix. En el cas de l'escola rural s'evidencia clarament la necessitat formativa, ja que l'aula planteja reptes difícilment assolibles amb una formació tradicional. Encara som lluny que les estratègies actives i participatives estiguin plenament esteses i es duguin a terme a la majoria d'aules rurals. Així com el fet de treballar situacions competencials. I no parlem ja de l'avaluació... Cal implicació i formació per a sortir de l'atzucac.



Maria Masip Utset

Catedràtica d'Educació Secundària. ICE, UAB

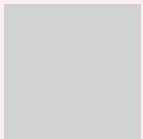
He après que les persones no destaquen ni aprenen perquè se'ls imposa un aprenentatge, sinó perquè desitgen assolir-lo. Que el sentit de pertinença no depèn tant del que el col·lectiu ofereix als individus que l'integren, com de la capacitat de fer-los sentir útils per assolir les seves finalitats. He comprovat que els centres més cohesionats són els que propicien alts nivells d'implicació del professorat. S'han d'oferir estímuls i reconeixement als projectes compartits i incentivar la carrera docent en el marc de projectes col·lectius.



Josep Bargalló Valls

Formador. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili

En una situació com la d'avui (tampoc tants anys després de l'informe de la UNESCO, però en una realitat social i cultural ben diferent), els professionals de l'educació aprenen a aprendre dia a dia, amb esforç –individualment i col·lectivament– i molt sovint sense cap reconeixement –de vegades amb entrebancs i tot–. Perquè la realitat no és estantissa i s'imposa. Perquè la societat necessita d'una educació inclusiva i activa. Perquè sabem que és el millor camí per poder ensenyar. Formar. Construir. Conduir.



Francesc Banyuls Llopis

Director del Centre de Recursos del Garraf

Per poder avançar en l'ensenyament és important crear centres de recerca i pràctica que serveixin de model i possibilitin models sostenibles i estables d'aprenentatge reflexiu. Cal una millora dels processos educatius i els seus resultats amb la intervenció en l'organització escolar i pedagògica, la formació i la professionalització de la docència i la investigació.

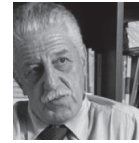


Mauro Mediavilla Bordalejo

Professor ajudant doctor a la Universitat de València

Malgrat que avui l'escola ha perdut el monopoli quant a la transmissió de sabers, encara aquesta institució té molt a dir de cara a la formació d'individus cívics i democràtics. És aquí on l'acció del mestre esdevé bàsica, donat que ningú com ell pot detectar les necessitats i/o potencialitats diferencials dels seus alumnes. Per tant, és de sentit comú pensar en la necessitat de comptar amb un col·lectiu de mestres ben formats i, especialment, motivats i conscients de la seva estratègica funció dins de la societat actual. És responsabilitat dels governs, de l'equip directiu dels centres i de les famílies, el col·laborar per tal de facilitar l'acció educadora del mestre i, per sobre de totes les coses, contribuir al reconeixement social de la funció docent. El respecte per la figura del mestre és la peça clau.

5. ELS PONENTS DELS 10 ANYS DE DEBATS D'EDUCACIÓ



1. TEDESCO, Juan Carlos. *Els pilars de l'educació del futur.*
Octubre 2003
Professor de Ciències de l'Educació, ha estat director d'educació a la UNESCO i Ministre d'Educació a l'Argentina.



2. CASTELLS, Manuel. *Educació, aprenentatge i tecnologia a la societat del coneixement.* Març 2004
Professor de recerca i president de la Comissió Científica de la Recerca a la UOC, Catedràtic emèrit de Sociologia i catedràtic emèrit de Planificació Urbana i Regional de la Universitat de Califòrnia a Berkeley.



3. BONAL, Xavier, FERRER, Ferran, ESSOMBA, Miquel Angel.
Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes.
Març 2004



Xavier Bonal Sarró - Professor de Sociologia de la UAB

Ferran Ferrer Julià - Catedràtic d'Educació Comparada a la UAB



Miquel Àngel Essomba Gilabert - Professor Didàctica i Organització Educativa de UAB



4. ELZO, Javier. *L'educació del futur i els valors.* Juny 2004
Catedràtic de Sociologia a la Universitat de Deusto.



5. BRASLAVSKY, Cecilia. *Els joves i l'educació del futur.*
Octubre 2004 (va morir el juny de 2005)
Directora de l'Oficina Internacional de la UNESCO a Ginebra.
Professora de Ciències de l'Educació a Argentina.



6. WAGENSBERG, Jorge. *Educar en la frontera entre la intuïció i la comprensió.* Desembre 2004

És professor de Teoria dels processos irreversibles a la Facultat de Física de la UB. Des del 1991 dirigeix el Museu de la Ciència de la Fundació «la Caixa».



7. LAVAL, Christian. *Per què l'escola no és una empresa?*

Febrer 2005

Investigador associat a la Universitat París X. Membre de l'Institut de Recerca de la Fédération Syndicale Unitaire.



8. COSCUBIELA, Joan. *Educació: dret o mercat?* Abril 2005

Llicenciat en Dret, Secretari general de la Comissió Obrera Nacional de Catalunya.



9. CARNOY, Martin. *Educació i economia.* Juny 2005

Professor d'Educació i Economia a la Universitat de Stanford.



10. BUARQUE, Cristovam. *Com l'educació pot canviar el Brasil. Estat actual i perspectives de futur.* Novembre 2005

Doctor en Economia, professor de la Universitat de Brasília (de la qual va ser rector del 1985 al 1989) i membre de l'Institut d'Educació de la UNESCO. Ha estat ministre d'Educació (2003) del Brasil.



11. TOURAIN, Alain. *Un nou paradigma en educació.* Novembre 2005

Sociòleg francès. Investigador sènior de l'Escola d'Alts Estudis de Ciències Socials de París, on va fundar el Centre d'Anàlisi i d'Intervenció Sociològiques.



12. SHLEICHER, Andreas. *És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.*

Febrer 2006

Cap de la Divisió d'Anàlisi d'Indicadors i director d'Educació de l'Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).



13. TAPIA, María Nieves. *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.* Març 2006

Ciències de l'Educació a Argentina.



14. LAUKKANEN, Reijo. *Claus de l'èxit de l'educació a Finlàndia.*

Juny 2006

Conseller de la Junta Nacional d'Educació de Finlàndia.



15. LEVITT, Peggi. *Educació i immigració: el repte de les segones generacions des d'una perspectiva transnacional.* Octubre 2006

Professora de Sociologia al Wellesley College de Massachusetts. Experta en les migracions transnacionals.



16. COLL, César. *Currículum i ciutadania, el què i el perquè en l'educació escolar.* Maig 2007

Doctor en Psicologia i catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UB.



17. SUÁREZ OROZCO, Marcelo M i SUÁREZ OROZCO, Carola.

Trajectòries escolars de l'alumnat estranger als Estats Units.

Maig 2007

Sociòlegs, professors a la universitat de Nova York (EUA).



18. VAN ZANTEN, Agnès. *L'elecció d'escola. Estratègies de les classes mitjanes.* Octubre 2007
Sociòloga, França.



19. PUJOL, Jordi. *És impossible millorar l'ensenyament?*
Novembre 2007
President de la Generalitat de Catalunya 1980-2003.



20. PEDRÓ, Francesc. *El professorat de Catalunya.* Febrer 2008
Director de recerca del Centre per a la Recerca i la Innovació Educatives de l'OCDE.



21. CARDÚS, Salvador. *Identitats: la crisi política de l'escola.*
Abril 2008
Sociòleg, Catalunya.



22. MARTÍNEZ, Miquel. *El professorat i el sistema educatiu català. Propostes per al debat.* Abril 2008
Catedràtic de Teoria de l'Educació de la UB.



23. MARCHESI, Alvaro. *El futur de l'educació pública.* Juny 2008
Secretari general de l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI).



24. PENNAC, Daniel. *Els últims de la classe.* Setembre 2008
Escriptor francès, exprofessor de secundària i, entre altres, autor del llibre *Mal d'escola*. Barcelona: Editorial Empúries, 2008.



25. BAUMAN, Zigmund. *L'educació en un món de diàspores.*
Novembre 2008
Filòsof i sociòleg, professor emèrit a la Universitat de Leeds. Originari de Polònia, tot i que ha desenvolupat la seva carrera a Israel i Anglaterra.



26. CARABAÑA, Julio. *Escola i immigració: idees i realitats.*
Març 2009
Catedràtic de Sociologia de la Universitat Complutense de Madrid.



27. HOPKINS, David. *L'emergència del lideratge del sistema.*
Maig 2009
Professor de l'institut d'educació de la Universitat de Londres i consultor internacional de reforma educativa.



28. DUPRIEZ, Vincent. *La segregació escolar: reptes socials i polítics.* Octubre 2009
Sociòleg de l'educació, professor a l'Université catholique de Louvain (Bèlgica).



29. CASTEL, Robert. *La crisi de la cohesió social.* Octubre 2009
Sociòleg. Director d'estudis de l'École des hautes études en sciences sociales de París.



30. EKHOLM, Mats. *Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.* Desembre 2009
Professor de Ciències de l'Educació a la Universitat de Karlstad (Suècia), Exdirector general d'Educació del Ministeri d'Educació de Suècia.



31. DUBET, François. *Decadència de la institució escolar.* Gener 2010
Sociòleg de l'educació, professor de l'École des hautes études en sciences sociales de París.



32. DRONKERS, Jaap. *Influència dels països d'origen i de destinació en el rendiment dels alumnes d'origen immigrat.* Febrer 2010
Catedràtic de recerca internacional comparada sobre rendiment educatiu i desigualtats socials a la Universitat de Maastricht.



33. FERRER, Ferran; FARRÉ, Ramon; PLANDIURA, Ramon.
L'estat de l'educació a Catalunya. Prioritats i propostes després de la LEC. Abril 2010

Ferran Ferrer - catedràtic d'Educació Comparada de la UAB i director de L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008.



Ramon Farré - catedràtic d'institut i exsecretari general d'Ensenyament (1999-2003).



Ramon Plandiura - advocat i professor de la UPF.



34. INNERARITY, Daniel. *Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.* Maig de 2010
Catedràtic de Filosofia Política i Social de la Universitat del País Basc.



35. SALAVERT, Roser. *Excel·lència educativa per a tothom: una realitat possible.* Juny 2010
Mestra i gestora de l'educació. Llicenciada a la UAB i exercint com a directiva del sistema educatiu a Nova York.



36. CUBAN, Larry. *Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula.* Novembre 2010
Professor de Ciències de l'Educació a la Universitat d'Stanford (Califòrnia, EUA).



37. ROCHEX, Jean-Yves. *Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant el repte de la igualtat.* Gener 2011
Ciències de l'Educació. Professor a la Universitat Paris (França).



38. COBO, Cristóbal. *Aprentatge invisible: aprenent en 3D, 360° i 7/24.* Març 2011
Ciències de la Comunicació, UAB i Oxford.



39. ORFIELD, Gary. *Alternatives a la segregació escolar als Estats Units: el cas de les Magnet schools.* Juny 2011
Professor a la Universitat de Califòrnia i codirector del Civil Rights Project.



40. SOLÉ, Isabel. *La comprensió lectora, una clau per l'aprenentatge.* Desembre 2011
Catedràtica de Psicologia Evolutiva i de l'Educació a la Facultat de Psicologia de la UB.



41. MARINA, José Antonio. *L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies.* Febrer de 2012
Filòsof i assagista especialitzat en educació, política i ètica.



42. DEBARBIEUX, Eric. *Comprendre el clima escolar per millorar la convivència.* Abril 2012
Professor de Ciències de l'Educació a la Universitat de Paris-Est Créteil, director de l'Observatori Internacional de la Violència a l'Escola.



43. ISTANCE, David. *Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge.* Juny 2012
Membre del Centre per a la Recerca i la Innovació Educativa (CERI) de l'OCDE.



44. KOZMA, Robert B. *Canvis econòmics i socials en el segle XXI i les seves implicacions per a les TIC en educació: un marc conceptual.* Juny 2012
Director emèrit i científic principal del Centre de Tecnologia de l'Aprenentatge al SRI Internacional de Menlo Park, Califòrnia.



45. ZHAO, Yong. *Un canvi de paradigma: el moviment globalitzat de reforma de l'educació. Educar la creativitat i l'emprenedoria en un món globalitzat.* Novembre 2012
Catedràtic i vicedegà d'Educació Global a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Oregon.



46. GERVER, Richard. *Crear escoles que preparin per al futur.* Març 2013
Exdirector de l'escola primària Grange (Gran Bretanya) i expert en lideratge, creativitat i canvi organitzatiu.



47. MacBEATH, John. *Col·laborar, innovar i liderar. El futur de la professió docent.* Maig 2013
Professor emèrit de la Universitat de Cambridge.



48. LEVIN, Henry M. *Privatitzar és la solució? Reptes i tensions del finançament de l'educació.* Juny 2013
Professor William Heard Kilpatrick d'economia i educació al Teachers College de la Universitat de Colúmbia i professor emèrit de la Universitat de Stanford.



49. KIDDER, Annie. *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu.* Octubre 2013
Directora executiva de l'organització canadenca People for Education.

Amb motiu del 10è aniversari dels **Debats d'Educació**, aquest llibre recull el millor de les 49 ponències que, amb una perspectiva internacional, han enriquit els debats sobre els reptes de l'educació a Catalunya.

Així mateix, per tal de donar veu a la nostra comunitat educativa, s'inclou una selecció de les aportacions recollides a través del fòrum on-line **Les 3 coses que he après**, realitzat durant l'any 2013.

Us convidem a gaudir d'aquest calidoscopi de mirades i, sobretot, a continuar reflexionant i debatent per tal de continuar avançant!

www.debats.cat



DEBATS
D'EDUCACIÓ

