

# L'educació a Catalunya avui: entre la continuïtat i el canvi

---

Ferran Ruiz Tarragó

Benvolguda presidenta de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, benvolgut secretari, distingits membres de la Secció, moltes gràcies per convidar-me a parlar de l'educació a Catalunya, en un moment en què l'atracció del discurs de la innovació interpel·la amb força inusitada la tradicional dinàmica continuïsta del sistema educatiu.

M'agradaria que la meva conferència pogués portar el lema *Nullius in verba*, vella divisa de la Royal Society anglesa: no s'ha de sostenir res basat simplement en la paraula, la fama o la suposada autoritat de ningú. Però malauradament aquest no és el meu cas perquè vinc a parlar en un pla estrictament personal. No pretenc tenir cap autoritat especial ni tampoc l'aval de recerques o consensos. La meva aportació es limitarà a transmetre el millor que pugui la visió personal que he elaborat al llarg d'una vida professional plena d'actuacions, observacions, converses, lectures i reflexions. Insisteixo, doncs, que les meves opinions no s'emmarquen ni estan condicionades per cap marc institucional, polític o acadèmic concret.

Dit això, començo amb unes consideracions sobre el panorama educatiu actual i després em centraré en els que, al meu entendre, són els principals problemes de fons que cal afrontar.

## **Estabilitat i insatisfacció**

La primera consideració és que les institucions clau de la societat foren dissenyades per a la continuïtat i el seu funcionament no admet parèntesis ni buits per redefinició de la seva missió o dels seus mètodes. També és així en l'àmbit educatiu. El sistema educatiu (concepte que empro en el sentit de sistema escolar; per entendre'ns, la "maquinària" de l'ensenyament) proporciona un servei de gran demanda, essencial per a la societat. Aquest sistema fou dissenyat molt temps enrere per a l'estabilitat i la permanència, elements del tot necessaris per materialitzar el servei educatiu: currículums essencialment estàtics; docents de per vida en la professió, degudament titulats i acreditats; edificis i instal·lacions

que romanen en el temps; acreditacions d'estudis amb validesa oficial indefinida; finançament substancialment garantit any rere any (almenys en el sentit que el professorat sempre cobra); activitat professional estandarditzada i estructures organitzatives prefixades, i per descomptat, flux permanent d'alumnes que alimenta el sistema i en justifica l'existència. Amb aquests elements, el sistema educatiu proporciona el servei per al qual fou creat i ho fa d'acord amb el que estableixen lleis i altres disposicions oficials. L'estabilitat ha permès assolir una escolarització pràcticament del 100% en l'etapa obligatòria, una fita històrica i un patrimoni social fonamental i irrenunciable. En definitiva, el sistema educatiu funciona: no és inestable ni molt menys està en una situació crítica.

Malgrat aquesta realitat positiva del sistema educatiu —que té una enorme importància per a la societat— hom constata l'existència de malestars en relació amb la seva operativa i resultats. Aquests neguits es manifesten en aspectes i àmbits com els següents:

- Malgrat el seu esforç i dedicació, el professorat comprova en moltes ocasions que els aprenentatges dels alumnes no són prou satisfactoris, que obliden ràpidament allò que els ha servit per aprovar o que no es comprometen prou en la seva pròpia educació. A més, molts ensenyants valoren que el capteniment de l'alumnat és cada cop més difícil de gestionar i tampoc no és infreqüent que una fracció d'aquest alumnat rebutgi més o menys frontalment el servei educatiu que se li proporciona.
- El professorat sovint expressa que se sent menystingut i que el col·lectiu no és valorat com altres col·lectius professionals. En particular, es ressent que persones sense experiència docent ni comprensió profunda d'aquest àmbit opinin sobre les seves mancances i l'alliçonin sobre què hauria de fer per millorar.
- Les famílies catalanes generalment valoren la tasca del professorat, confien en el sistema, respecten els centres educatius i estan raonablement satisfetes amb l'educació que els seus fills reben. Tanmateix, no és infreqüent que es posin al seu costat en assumptes escolars ni que critiquin o confrontin el professorat per motius concrets.
- En ocasions el món de l'educació superior expressa insatisfacció pel nivell de coneixements i el compromís personal vers l'aprenentatge del seu alumnat, i ho atribueix a mancances de l'educació que ha rebut en etapes anteriors.
- El món de l'economia i l'empresa sovint manifesta que els graduats que el conjunt del sistema educatiu proporciona no tenen el nivell òptim de competències generals i específiques i d'actituds fonamentals per al món del treball.

- Opinadors i elits intel·lectuals, professionals i mediàtiques proclamen la insuficiència dels recursos invertits en educació com a mal suprem del sistema i plantegen reserves i crítiques sobre els ensenyants, les autoritats educatives i les polítiques. Els posicionaments i informes comparatius d'organismes nacionals i internacionals sovint alimenten la insatisfacció sobre la base d'indicadors quantitius de complexa interpretació, però no acaben d'aportar criteris clars i factibles de millora educativa.
- Els legítims plantejaments dels governs sobre les millores que l'educació necessita, sovint influïts per aquests informes i dades, tendeixen a traduir-se en normatives i mesures administratives de reforma educativa. L'escassa participació de l'estament docent en la presa de decisions, així com l'administració dels recursos de manera continuïsta, resten eficàcia a la voluntat política dels governs. A la llarga, l'acumulació d'iniciatives reformistes en forma de lleis educatives i altres actuacions alimenta la sensació d'incomoditat dins i fora del sistema educatiu.
- L'escenificació del desconcert o la insatisfacció social amb l'educació es completa quan els afers educatius esdevenen instruments d'oposició ideològica, de lluita política i, fins i tot, de desqualificació personal. La història de l'educació espanyola és prou il·lustrativa al respecte.

Aquestes consideracions són òbviament genèriques i reflecteixen aspectes de la problemàtica educativa en molts llocs. No són específiques de Catalunya, però en la meua opinió no són gens alienes a la nostra realitat actual.

## **Canvis de condicions externes**

És un fet reconegut que el món està immers en una forta dinàmica de canvis. La globalització de l'economia, les xarxes mundials de producció i distribució, l'automatització dels processos, els canvis en les comunicacions i les interaccions entre persones, el creixement exponencial de la informació i de les transaccions instantànies, els fluxos migratoris i financers, les crisis ecològiques, els col·lapses derivats de conflictes bèl·lics i socials, són factors que configuren el món d'avui. Els canvis continus generen incerteses, complexitats i tensions socials i individuals, però també oportunitats en tots els àmbits i sectors, inclòs l'educatiu, que ha de complir la seva missió fonamental sense romandre estàtic ni aliè a la realitat contemporània.

En aquest context variable i incert no té sentit intentar predir com serà el món per al qual es preparen els alumnes d'avui, però, tanmateix, en termes generals, les tendències de canvi són prou conegudes. Així, sembla raonable plantejar que l'educació actual ha de facilitar viure i funcionar en un món caracteritzat per dinàmiques com les següents:

- La societat és cada cop més diversa culturalment i ètnica i presenta desfasaments socioeconòmics i educatius, grans i creixents.
- La competitivitat de l'economia requereix nou coneixement i la capacitat de fer que el saber sigui productiu.
- La tecnologia s'ha tornat imprescindible en moltíssims aspectes econòmics, socials i individuals de la vida quotidiana.
- La revolució del *software* ja no limita el seu impacte a l'automatització industrial sinó que també afecta a processos amb fort component intel·lectual, és a dir, incideix en activitats que fins fa ben poc eren considerades exclusivament humanes. En particular, el fet que qualsevol tasca susceptible de ser automatitzada ho acabi sent quan és econòmicament rendible, té un enorme impacte en l'educació secundària no professional i inevitablement el tindrà en la universitària.
- Emergeixen noves feines caracteritzades per l'expertesa, la comunicació i la interacció entre persones en entorns heterogenis, amb projectes, xarxes i partenariats com a formes d'organització. Els tradicionals llocs de treball fixos i estables, propis d'ocupacions de llarga durada, són cada cop més infreqüents.
- Els empleadors exigeixen responsabilitat i caràcter proactiu i emprenedor, capacitats de relació interpersonal i adaptació a l'entorn, i, per descomptat, disponibilitat i capacitat d'aprendre i col·laborar.
- Les persones han d'afrontar trajectòries d'aprenentatge complexes i permanents que requereixen determinació i capacitat d'autogestió. La satisfacció de les necessitats formatives es veu dificultada per la rigidesa i la lentitud de les institucions formatives, tal vegada massa ancorades en sabers tradicionals i en els propis interessos.
- Les persones no es conformen amb destins predeterminats, almenys en l'escala en què això passava abans. Ara, des de ben joves, tenen una elevada consciència de la seva individualitat i volen obtenir el màxim del moment present i d'una vida viscuda d'acord amb les seves preferències i eleccions.
- Molts hàbits personals i de relació han canviat substancialment en poques dècades. S'han modificat l'accés a la informació i els sistemes de comunicació; els instruments d'entreteniment i oci; la vivència del gènere, de la sexualitat i de la privacitat, així com l'entorn familiar i social de nois i noies. Les tecnologies alteren el desenvolupament de la imaginació i de les destreses de lectoescriptura. També ha canviat el paper de l'autoritat i de la religió en la vida individual i col·lectiva. Tot això impacta en el desenvolupament cognitiu i afectiu, el capteniment social, la visió del món i els valors de les persones joves.

- La contribució personal a la competitivitat de l'economia, a la convivència social, a la democràcia i a la sostenibilitat ambiental és crucial i irremplaçable en la societat actual. Es pot pensar que la importància del compromís personal pel futur col·lectiu no farà sinó augmentar en els temps que venen.

Aquestes tendències de canvi són totes presents, d'una manera o altra, en la societat catalana. Per molt que la relació sigui incompleta i poc matisada, penso que és educativament rellevant, al mateix temps que fa evident que un món en canvi reclama una educació dinàmica i innovadora. La dificultat real és que no hi ha acord social sobre què cal fer o canviar ni, potser, s'està dedicant l'energia suficient per aconseguir-ho. Personalment trobo a faltar una acció àmplia i consistent de reflexió sobre l'impacte educatiu d'aquestes tendències de canvi i de discussió d'escenaris de futur, assumpte que comentaré després.

## **Mutacions internes de la institució escolar**

A aquests canvis de condicions externes que reclamen noves dinàmiques s'hi afegeixen alteracions internes de tipus institucional que encara fan més necessaris —i en la meua opinió inevitables— importants modificacions en les estructures de les organitzacions educatives. Aquestes alteracions internes, prou fortes com per anomenar-les mutacions, consisteixen en el fet que a l'escola se li escapen de les mans dos elements de control profundament arrelats en l'imaginari educatiu tradicional. La primera mutació és que la institució escolar ha perdut el control sobre la informació i la comunicació. La segona és la continuada davallada del poder dels centres educatius sobre l'alumnat adolescent, i en particular de l'autoritat (abans inexorable i incontestada) per decidir què fer amb els alumnes que no encaixen en la institució escolar.

La revolució digital ha generat un nou univers d'informació i comunicació, amb canvis decisius en la interacció entre persones i en l'accés i la difusió de la informació, així com en la seva creació, manipulació i gestió. No cal que m'estengui ara sobre la multiplicació dels agents generadors de continguts, l'explosió dels volums i fluxos d'informació disponibles, ni sobre com s'han generalitzat modalitats variades de comunicació interpersonal —instantània o diferida— i d'abast mundial. Aquesta revolució, a poc a poc però de manera imparabile, està diluint el control que la institució escolar exerceix sobre la informació a què l'alumnat accedeix i sobre la seva comunicació amb altres persones.

No fa massa anys que la paraula del mestre i el llibre de text eren les fonts de coneixement fonamentals i pràcticament exclusives. Llibres de text i materials complementaris com diccionaris, atlas o quaderns d'exercicis personificaven un

espai conceptual ordenat i acotat, controlat pel docent, que graduava les informacions i les propostes de treball que menaven a l'èxit en els exàmens i al progrés dins del sistema disciplinari, tot en un context de control dels continguts pràcticament absolut per part de les autoritats acadèmiques. A més dels continguts, el professorat controlava l'esparsa relació de l'escola amb el món exterior i les interaccions internes de l'alumnat, en un marc de vigilància ubiqua i permanent.

La revolució digital ha fet volar pels aires el monopoli de la informació i del control dels fluxos comunicatius per part de la institució escolar. D'aquesta mutació només pot sortir-ne airoament si comprèn i n'accepta les implicacions i reconstrueix els aprenentatges i la pràctica acadèmica amb les tecnologies infocomunicatives com a aliades i no com a adversàries.

Pel que fa l'altra mutació a què m'he referit, cal primer constatar una asimetria fonamental instal·lada en el nucli de les institucions educatives: l'alumne està obligat a captar-se d'acord amb les normes de l'organització i s'ha d'emmotllar al servei que li proporciona, sigui estàndard o bé amb determinades adaptacions. De sempre l'alumne ha estat cominat a interioritzar i adaptar-se sense condicions al que la institució estableix reflectint a escala escolar les normes generals de la societat. Certament l'escolarització no va ser dissenyada per donar serveis a mida de les característiques, condicions, interessos o personalitats de tots els infants i joves, sinó que ho va ser per impartir una instrucció estandarditzada per normes generals.

Amb aquesta finalitat al llarg dels segles XIX i XX es constituïren institucions formals dotades de drets i responsabilitats, amb potestat d'organitzar la vida escolar i establir normes de funcionament que garantissin la convivència i assegurassin l'eficàcia de la seva actuació. Aquests assumptes (convivència i funcionament eficaç) portaven a penalitzar qui no complia les normes, i poc dubte pot haver-hi que les institucions educatives tradicionals no eren llepafils a l'hora d'imposar sancions que servien d'exemple i de mecanisme de regulació. Davant l'incompliment greu de les obligacions acadèmiques pròpies de la condició d'estudiant o de les ordenances internes, els centres educatius tenien a la seva disposició mesures com el càstig i l'exclusió, que podia arribar a l'expulsió de l'alumne. Aquesta opció extrema de poder coactiu sobre els alumnes havia estat tradicionalment de gran importància, ateses les conseqüències personals i familiars i el ressò social que tenia.

L'asimetria fonamental de la institució escolar, destinada a preservar i garantir el seu ordre intern, havia estat sempre assumida i acceptada com un fet del tot natural, però avui dia ja no és així: aquesta és l'essència de la segona mutació que comento. La convivència i el funcionament eficaç continuen sent essencials, però

la institució educativa ja no compta amb els antics mecanismes de regulació ni la societat els accepta.

La situació és paradoxal. Les exitoses polítiques de generalització de l'escolarització obligatòria, pròpies d'un nivell de vida superior i d'una societat més democràtica, han posat els centres educatius en la tessitura d'acollir i retenir tota la població en edat escolar. Això ha tingut la conseqüència imprevista que per a l'escola no és fàcil afrontar els problemes que plantegen els nois i noies que tenen un capteniment manifestament inapropiat o que rebutgen el servei educatiu que se'ls proporciona. Això ha creat disfuncions que no han estat compensades amb reestructuracions reals dels sistemes de docència, suport, coordinació, organització i direcció dels centres educatius, ni amb l'aportació de recursos específics en grau suficient. Aquesta imprevisió política i pedagògica ha tingut i té conseqüències enormes i permanents. A més, en la meua opinió, està poc investigada, segurament perquè no és un tema bonic i encara menys senzill. Com deia l'escriptor i professor d'institut Frank McCourt a *Teacher Man* (2005) els catedràtics de pedagogia de la Universitat de Nova York mai no parlaven d'entrepans voladors.

En definitiva, els centres educatius foren dissenyats sobre la base de premisses operatives que al llarg dels anys han actuat com a potents mecanismes de regulació interna dels centres educatius —invisibles de tan obvis. Aquestes condicions avui dia han estat superades i en aquest sentit les estructures educatives tradicionals han quedat profundament envellides. Ignorar aquestes mutacions comporta l'esforç titànic d'encaixar noves realitats en estructures superades, esforç enorme i en el fons probablement fútil.

Òbviament, totes aquestes problemàtiques externes i internes són generals; no són exclusives de Catalunya. Examinar-les més a fons no és a l'abast d'aquesta conferència, de manera que em limitaré a comentar dos temes (la temptació d'imposar i la hipòtesi d'autotransformació) abans d'examinar quatre tensions de fons determinants per al futur del nostre sistema educatiu.

## **La temptació d'imposar**

El consultor i filòsof social Charles Handy, a *The Age of Unreason* (Harvard Business School Press, 1989), parla de la temptació d'imposar objectius i prioritats que preval en moltíssims àmbits de la societat, i com aquesta proclivitat, especialment forta en tot el que pertoca a joves i a subordinats, porta insatisfacció i fracàs quan els objectius que s'imposen no troben encaix amb els objectius personals. Handy assenyala com l'apatia i la desil·lusió de molta gent en les organitzacions, la seva indiferència i aparent indolència es deu al fet que la imposició autoritària no deixa

espai per a objectius i interessos propis, de manera que es crea una situació que condueix a la rutina, a la mediocritat o, fins i tot, a la reacció.

En qualsevol àmbit hi ha obligacions fonamentals i límits que no es poden traspassar. Ho saben totes les persones complidores i en particular els ensenyants. Per tant, no és aquest el problema, sinó la manca d'espai i de temps per a la participació i l'autoexpressió. La imposició burocràtica del pla de vida acadèmic ataca la motivació per aprendre que és consubstancial a qualsevol feina intel·lectual, inclòs per descomptat estudiar, aprendre i ensenyar.

Handy assevera que en un món sensat, on realment es desitgi fer les coses bé, els objectius s'han de negociar. Però aquest no és generalment el cas de la relació dels governs amb l'educació —només cal veure la famosa LOMCE. La temptació d'intervenir des de dalt, l'ordeno i mano presentat de manera més o menys hàbil, ha estat tradicionalment molt forta en educació; massa. Els instruments creats al llarg de generacions —les administracions educatives— tampoc no han treballat d'altra manera, fet que comporta desajustos profunds que després comentaré.

Tanmateix, vagi per davant quelcom que considero obvi: els governs democràtics tenen dret a plantejar els objectius i la política que considerin convenient, en educació i en altres àmbits. Però immediatament cal afegir que tenen la responsabilitat d'articular la participació i la col·laboració de l'estament professional docent. Que els docents siguin essencials per a l'èxit de les polítiques educatives, no tan sols no redueix la responsabilitat dels governs, sinó que l'accentua, perquè aquests no poden fer com si no sabessin que sense fer real i efectiva aquesta participació s'acaba perjudicant el sistema, les persones i la societat. L'exemple anterior de la darrera llei espanyola continua sent vàlid.

La manera d'actuar del binomi govern-administració és elaborar normes i donar instruccions sobre com han de procedir els subordinats, essencialment el professorat. Es mira de tractar qualsevol situació i de solucionar qualsevol problema amb una nova disposició, fet que produeix una enorme inflació normativa i porta el sistema al risc de col·lapse per complexitat acumulada. En un sistema burocràtic és molt més fàcil afegir complexitat que no pas simplificar. Abans es crea una nova càrrega que se n'elimina una d'existent. Penso que hem arribat a un punt en què la complexitat dels sistemes educatius té valor negatiu, perquè dificulta reaccionar i reorientar objectius i actuacions d'acord amb valors i prioritats fonamentals que s'acaben perdent de vista, obstruïdes per capes acumulades de disposicions.

Un magnífic exemple de la mentalitat intervencionista usual en el camp educatiu, i de com es reflecteix en el llenguatge polític-sindical-professional, va ser el no-nat "pacto por la educación" del ministre Gabilondo, que comento breument. Després de molts mesos de reunions i molt de rebombori sota el focus mediàtic, la proposta de pacte proposava ni més ni menys que 137 mesures, però ho feia sense explicar



la manera d'aplicar-les ni abordar la qüestió competencial de l'Estat autonòmic (de manera que la seva aplicació comportava revertir de facto competències a l'Estat). Cal subratllar que el document no incorporava una memòria econòmica detallada, susceptible de ser analitzada i discutida, de manera que els eventuals signants del pacte, els professionals de l'educació i la mateixa opinió pública poguessin saber amb detall l'abast real del que es proposava. El punt 137 i últim afirmava que la valoració econòmica del que costaria tot plegat es faria a resultes del mateix pacte, de manera que aleshores es podria saber què haurien d'aportar l'administració de l'Estat i les administracions autonòmiques. Ho repeteixo: en aplicació del pacte s'hauria analitzat el cost de les mesures i actuacions contingudes en el mateix pacte! Que això passés amb un ministre de tarannà seriós com el senyor Gabilondo és un indicatiu de com en pot ser d'intervencionista, retòrica i superficial l'alta política educativa.

Tanmateix, el quid de l'assumpte, pel que fa a la mentalitat ordenancista, és que les mesures són indestriables del llenguatge amb què es formulen. La profusió de termes com "ampliarem, adoptarem, promourem, incrementarem, prioritzarem, establirem, organitzarem" transmetia la imatge berlanguiana d'una mena de Pla Marshall educatiu benefactor i paternalista, amb "sentit d'Estat", basat en mesures adoptades al màxim nivell que naturalment havien de ser assumides i aplicades per la base professional de l'ensenyament. Era l'aproximació de sempre, de dalt a baix: manar coses que els ensenyants (vistos com a mers funcionaris-tècnics) han, per descomptat, d'assumir i complir.

El que trobo lamentable és que aquesta sigui la manera dominant d'entendre els canvis en educació. Que tot un Ministeri d'Educació i la galàxia d'agents polítics, funcionaris, acadèmics, investigadors, patronals, sindicals i mediàtics que l'envolta, pensin o vulguin fer creure que la clau de millora de l'educació són més instruccions i mesures *top-down* és inacceptable. Realment sap greu que tan alts nivells no vegin que l'equació continuïtat-canvi només es pot resoldre alliberant el potencial existent a les institucions educatives i facilitant el desplegament de capacitats que ara estan limitades pel pes de la norma, la rutina, la burocràcia i els dèficits de visió. En lloc d'això, per a la mentalitat autoritària, l'arquitectura educativa del futur només es pot construir amb més normativa i més intervenció.

## **La hipòtesi d'autotransformació**

Els centres educatius existeixen i funcionen en un entorn hipercomplex, fet prou evident. En els darrers temps, un nombre petit però creixent de centres ha pres la decisió de buscar vies pròpies, d'actuar i donar-se suport mutu. Cansats de reformes dictades i sabedors que ningú no els resoldrà els problemes, aquests centres s'han posat en marxa amb energia i optimisme, seguint potser sense saber-ho el consell d'Amartya Sen, el premi Nobel de l'economia sostenible: qui vol

millorar de veritat, que no esperi que la burocràcia l'ajudi i les condicions siguin favorables.

De tot arreu arriben notícies de centres educatius dinàmics que volen servir més bé el seu alumnat i que per això han fet la hipòtesi que es poden transformar per aconseguir que els alumnes aprenguin millor, s'impliquin a fons i aprofitin més el temps que en el marc tradicional. Són centres que adquireixen voluntàriament un fort compromís i meritòriament s'esforcen per generar coneixement i explorar camins propis que puguin servir d'exemple i estímul a d'altres. Aquests centres han fet el que modestament anomeno "hipòtesi d'autotransformació": conscients que res no serveix si l'alumne no s'implica de bon grat en el que la institució li ofereix, malden per redefinir la seva actuació i crear les condicions perquè el procés educatiu generi molta més satisfacció.

A Catalunya això es posa de manifest amb el sorgiment de diverses iniciatives i en especial d'Escola Nova 21 (EN21), que planteja la generalització de "pràctiques educatives avançades" per mitjà de la cooperació entre centres educatius. Aquestes pràctiques fan referència a assumptes pedagògicament molt rellevants, com la potenciació de la centralitat i la implicació emocional de l'alumne, la personalització de l'aprenentatge, el paper menys transmissiu i més orientador del professorat, l'avaluació per mitjà de l'evidència, la investigació i el treball col·laboratiu i per projectes com a bases de l'activitat educativa. EN21 ha generat una onada d'entusiasme genuïna i alhora molt publicitada pels mitjans de comunicació. Aquest darrer aspecte, en un món on els titulars envelleixen al moment i que sempre reclama resultats ràpids, pot tenir l'efecte advers de posar una pressió excessiva sobre els centres implicats i esgotar-los.

Les ambiciosos propostes d'EN21 i altres centres que tenen en curs projectes d'innovació semblants, s'han de fer lloc en estructures organitzatives, de funcionament i de gestió tradicionals i consolidades, cosa que representa un repte enorme i de molt llarg abast, que no és segur que tots estiguin en condicions d'afrontar. Cal, doncs, que el món acadèmic i polític els doni suport amb un diàleg sostingut i compromès, almenys fins que el canvi del sistema educatiu comenci a adquirir dimensió sistèmica.

Personalment valoro com a important i seriós que un nombre creixent de centres educatius busquin camins propis i donin sentit profund —no simplement cosmètic— a l'autonomia que afortunadament els atorga la LEC, la Llei d'educació de Catalunya. Molt professorat hi és sincerament implicat, i també directores i directores de centres escolars. Ho trobo admirable i la seva tasca no es mereixeria ser desqualificada per ideologia o urgència, ni ser menystinguda amb ironia o escepticisme.

## **Canvi i continuïtat: tensions de fons**

Fins ara m'he centrat en diversos assumptes que al meu entendre són importants per al futur de l'educació a Catalunya. Ho he fet sense referir-me explícitament al fet que pobresa i desigualtat constitueixen un dels grans problemes de l'educació actual en el nostre país, així com en d'altres. He esmentat l'impacte de la tendència a l'agreujament de les desigualtats socioeconòmiques, però no entro més a fons en un tema que requeriria una aproximació monogràfica i exhaustiva.

En el que segueix em cenyiré a assumptes del moll de l'os del sistema educatiu, en podríem dir *core*, que al meu entendre són essencials per fonamentar el progrés a llarg termini de l'educació a casa nostra. Aquests temes, que també es poden veure com a tensions de fons del sistema educatiu, els classifico en quatre punts:

- Imaginari educatiu de la societat
- Governança del sistema
- Generació de coneixement
- Acció pedagògica institucional

### **Imaginari educatiu de la societat**

Manuel Castells plantejava a *L'era de la informació* l'existència d'una crisi de legitimitat que buida de significat i funció les institucions de l'era industrial. La institució escolar no n'és una excepció. Superar aquesta crisi exigeix un gran esforç col·lectiu d'imaginació perquè els objectius educatius estan incorporats en imaginaris socials i sense la modificació d'aquests imaginaris no es poden transformar les institucions. Això comporta que l'educació d'un país es correspon substancialment amb com la societat l'imagina i amb el que n'espera. Si no n'espera res de nou, la continuïtat i l'anquilosament s'imposen.

Pràcticament tothom té experiència escolar, de manera que la percepció del públic, de la classe política, de les famílies i de part substancial del mateix professorat tendeix a adherir-se al que és tradicional, conegut i provat. També hi influeixen les velles certeses proporcionades pel propi pas pel sistema educatiu, reforçades pels partidaris de l'*statu quo* i per les experiències d'elits que han tingut èxit amb el sistema tradicional. Així, en absència de debats socials i professionals amplis que generin visions renovades de com hauria de ser l'educació dels nostres temps i faltats d'una àmplia i renovada comprensió de com l'educació ha de preparar per a la vida, la imatge del públic, dels polítics i dels professionals s'adhereix a l'esquema tradicional centrat en instrucció i control pel que fa els alumnes i en jerarquia vertical pel que fa la direcció del sistema. La conseqüència és que, llevat d'aspectes de detall, la imatge mental col·lectiva de l'educació del futur s'assembla molt a la del passat, és conservadora, de manera que l'adaptació

a noves realitats, entre les quals el canvi de l'alumnat no és precisament la menys important, es fa molt difícil.

Fer l'exercici d'imaginar possibles futurs, modelitzar i experimentar podria ajudar a superar la paradoxa que mentre l'educació és la inversió a més llarg termini en les persones i la societat, els seus mecanismes de presa de decisions tendeixen a buscar efectes immediats, condicionats per consideracions polítiques i situacions urgents o imprevistes. En serien exemples promulgar la LOMCE a tota velocitat sense fer cas de res ni ningú, manipular el currículum per raons d'ideologia i urgència política o decidir administrativament assumptes de caire pedagògic i didàctic. Això ens porta a la governança, tema que abordarem en uns moments.

En relació amb la concepció i l'exploració de possibles escenaris de futur que podrien permetre valorar els més desitjables, permetin-me que expressi la meva decepció pel fet que la Generalitat no hagi posat en marxa l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació prevista a la LEC. Estem mancats de prospectiva educativa i sembla que no ens importa, que no és rellevant. Aprofito l'ocasió per insistir que cal una actuació seriosa en aquest camp, que contribueixi a plantejar escenaris de renovació de l'imaginari educatiu català i fer més viable l'evolució del sistema. Fem tard, però encara hi som a temps.

Si anés endavant, l'Agència de Prospectiva podria ajudar a confrontar amb criteri el poderosíssim imaginari neoliberal de l'educació, que visualitza el futur com una cursa entre institucions escolars focalitzades en aconseguir bons resultats acadèmics segons patrons tradicionals de mesura. Aquest imaginari es nodreix de la inseguretat d'uns estats obsessionats pels rànquings internacionals de rendiment acadèmic que impulsen organismes internacionals de globalització educativa, grups ideològics neoliberals i empreses transnacionals a la cerca i captura de nous mercats educatius.

El debat "Ara és demà" encomanant pel Departament d'Ensenyament al Consell Escolar de Catalunya pot afavorir l'evolució de l'imaginari educatiu de la societat catalana, en consonància amb els reptes socials i professionals del nostre temps. Benvingut sigui aquest debat i esperem que presenti a la societat visions de futur clares i propostes provocadores de pensament i acció. Al cap i a la fi, el principal dèficit de l'educació catalana és precisament el d'imaginació i d'experimentació.

## **Governança de l'educació**

Els aparells estatals que dirigeixen i gestionen l'educació conceben l'adaptació a noves necessitats i realitats en termes de millores concretes i d'accions específiques definides per lleis i disposicions administratives de compliment general. Tota iniciativa política reformista es vehicula a través de les actuacions d'una administració jeràrquica amb poders de planificació i presa de decisions que

s'adrecen al professorat, que les ha d'executar i que és vist com la darrera baula de la cadena jeràrquica. La hipòtesi implícita és que els canvis son induïts i controlats per la direcció del sistema, que és capaç d'exercir un lideratge efectiu i gestiona i supervisa de manera eficaç i eficient. Així, almenys sobre el paper, és automàtic que s'arribin a assolir els objectius previstos d'acord amb procediments, temporització i costos planificats.

Ministeris i conselleries endeguen actuacions sobre el sistema educatiu d'acord amb criteris ideològics, tècnics i econòmics. Per controlar el seu àmbit de governança compten amb extensos aparells administratius i d'inspecció creats al llarg de molts anys. Són grans maquinàries administratives, més opaques que transparents, que intervenen com a actors en el joc del poder, al mateix temps que consumeixen un volum considerable de recursos. A la seva missió explícita s'hi afegeix la missió —no escrita però real— d'assegurar la pròpia pervivència i, fins i tot, d'augmentar poder i influència.

Fent servir una terminologia que es remunta a Max Weber, Henry Mintzberg, a *The Structuring of Organizations* (1979), denomina burocràcia maquinal aquesta mena d'aparells administratius. Penso que val la pena reflexionar una mica sobre el seu paper i característiques, atès que són determinants en molts sistemes educatius actuals, entre ells el que ens ocupa i preocupa, el de Catalunya.

La burocràcia maquinal o administrativa du a terme i fa complir les directrius del poder polític i les ordenances de l'estat de dret. Desplega les lleis amb normes de menor rang i executa els pressupostos públics. La normativa regula el funcionament de tota l'organització i, per aplicar-la, compta amb funcionaris teòricament preparats, sotmesos al principi d'autoritat jeràrquica. És una estructura vertical, orientada a donar instruccions, executar i controlar.

La burocràcia maquinal es veu a ella mateixa com la materialització de la racionalitat en la planificació i l'execució. L'eficiència, precisió i no ambigüitat dels procediments, el control de la informació i la possessió del coneixement, el domini dels dossiers, la unitat d'acció i la subordinació jeràrquica serien les característiques —tal vegada més ideals que reals— d'una actuació asèptica, objectiva, no discriminatòria, no discrecional, sense animadversió ni empatia vers els usuaris. Quan la burocràcia maquinal tracta directament amb persones, que no sempre és el cas, interacciona de manera impersonal amb uns usuaris que són vistos a través de la finestreta mental del procediment.

Aquesta mena d'estructura és imprescindible per a l'existència dels estats i l'acció dels governs. Els responsables polítics la necessiten per portar a la pràctica els seus programes i per això la tenen a la seva disposició. Tanmateix no es pot menystenir el fet recíproc, que té grans conseqüències pràctiques: els governs són en mans d'uns aparells de gestió, sense els quals no poden exercir el seu poder.

La burocràcia maquinal intervé sobre centres i professors i també sobre alumnes i famílies. S'utilitza per quantificar l'activitat dels ensenyants i els resultats de la seva feina. Exerceix tasques de planificació i d'assignació de recursos, gestió de personal, control administratiu, seguiment de l'activitat dels centres, supervisió del rendiment del professorat i, indirectament, de l'alumnat. Fins i tot intervé (o potser interfereix) en la tasca dels ensenyants amb normes i instruccions de caràcter pedagògic —el que Anderson i col·legues de la monumental *Cambridge Primary Review* anomenen "teoria estatal de l'aprenentatge" (*Children, their World and their Education*, Routledge, 2010). La via jeràrquica s'empra per a projectar sobre el professorat instruccions de caire professional que aquest es veu obligat a acceptar per principi, usualment sense que se n'hagi demostrat el valor. La burocràcia mana al professorat què ha de fer i, si al cap d'un temps es demostra que la iniciativa no funciona o és contraproductiu, és fàcil ignorar-ho o atribuir la responsabilitat als ensenyants. La burocràcia maquinal encara hi és, però els alts responsables segurament ja no hi són.

El professorat està enquadrat en una altra mena de burocràcia, que Mintzberg denomina burocràcia professional. A diferència de la burocràcia maquinal, aquesta compleix una missió professional de tracte directe amb les persones, que requereix competències àmplies, autonomia i presa constant i discrecional de decisions. És una activitat que no es pot fer sense tenir control de la situació. La seva estructura és horitzontal, amb divisió del treball dictada pels àmbits de coneixement. La jerarquia és baixa o mínima, perquè en el centre educatiu l'activitat està estandarditzada i el professorat no ha de rebre instruccions sobre com realitzar la seva feina; el que pot necessitar és coordinació amb companys "iguals", potser acompanyada d'accions de suport.

L'experiència i les visions del món laboral que els membres de les dues burocràcies tenen són radicalment diferents, així com els seus interessos, usos del temps (l'ensenyant té tot el temps pautat i en canvi l'administratiu se'l gestiona a conveniència), responsabilitats i mecanismes de promoció. La burocràcia maquinal és aliena i no especialment comprensiva amb la feina dels docents, que tendeixen a rebre com a interferència tot el que procedeix de l'administració. Per adobar-ho, la promoció professional dels ensenyants a Catalunya consisteix, en essència, en abandonar la docència per passar a l'àmbit administratiu.

L'assumpte de fons al que vull arribar és que el model administratiu que anteriorment s'entenia com a bo —actuar des de l'administració sobre les persones i per a les persones— ara és en bona mesura inadequat, en educació i altres sectors. Avui dia cal actuar conjuntament amb les persones o, millor encara, facilitar que siguin protagonistes i avancin en la construcció de solucions pròpies, per la qual cosa el que cal és ajudar. El polític britànic Jon Cruddas ho expressa molt bé quan afirma que amb les velles polítiques de comandament i control ja no es poden

construir sistemes millors perquè limiten la capacitat d'actuar dels governats, accentuen la seva dependència dels poders establerts i dificulten l'articulació real de les motivacions, coneixements i experiències dels governats en la construcció de solucions (*Innovation and democracy, New Statesman, 27 novembre 2014*). Aquesta idea, crucial per a la interrelació entre canvi i continuïtat, em sembla perfectament aplicable al sistema educatiu de Catalunya i a la nostra governança en general. També ho és a l'Estat espanyol i en països amb problemes i contextos similars. Quan es parla de la qualitat dels sistemes educatius d'alguns països nòrdics i se'ls pren com a exemples o ideals inspiradors, caldria precisament ressaltar que el paper i el grau d'intervenció dels seus sistemes administratius és substancialment menor que el de països com el nostre.

Acabo aquesta llarga digressió sobre la governança afegint que l'estructura del Departament d'Ensenyament fa temps que em sembla inadequada. Com és que tenim una Secretaria de Polítiques Educatives en lloc d'una Secretaria de Política Educativa? Ja en el moment de la seva creació, deu fer una desena d'anys, vaig pensar que el plural porta implícita la debilitat del concepte. Si em permeten una mica de frivolitat —més didàctica que no pas malintencionada— diré que "polítiques" en plural em recorda allò de Groucho Marx: aquests són els meus principis; si no li agraden, en tinc d'altres. Potencialment tenim polítiques per a tot, que surten a la llum quan cal o quan es pot. Insisteixo que em va semblar una denominació inapropiada perquè obscureix la visió sistèmica i integrada de la política educativa i de la mateixa educació, possiblement el sistema social més complex que existeix.

Seguint un moment més amb aquest tema, i partint de la base que l'administració educativa ha d'estar configurada per desenvolupar una política única i integrada més que per actuacions sectorials, per brillants que siguin, al Departament d'Ensenyament li convindria una viceconselleria de Política Educativa capaç de coordinar amb eficàcia i unitat de criteri les burocràcies maquinal i professional posades al servei de l'educació. Havent-ho vist de prop durant anys, penso que l'estructura organitzativa actual subordina de facto la política educativa a les conveniències i complexitats de la gestió dels recursos del sistema.

Afegeixo finalment que tenir acoblada la Inspecció d'Educació a la Conselleria d'Ensenyament n'accentua el paper intervencionista i alhora desvirtua la inspecció mateixa. Millor seria, penso, disposar d'una inspecció més compacta dependent del Parlament, centrada a garantir la satisfacció dels drets i el compliment dels deures per part dels diversos agents de la comunitat educativa, en lloc d'emprar-la com una extensió administrativa "de luxe" de la burocràcia maquinal.

## Generació de coneixement

Passo ara al tema de la recerca educativa, que en la meua opinió té una relació massa tènue amb la realitat com per ser realment útil a ensenyants i centres.

El sistema educatiu genera un immens volum de dades quantitatives. Amb informació procedent de l'activitat acadèmica dels centres i de diversos àmbits relacionats amb l'educació, s'elaboren indicadors descriptius de l'estat i el funcionament del sistema. Les dades primàries són qualificacions acadèmiques, resultats de proves mostrals com PISA i proves censals competencials, percentatges d'alumnat que obté els diversos títols, que segueix el curs que per edat li pertoca, que no obté titulació o abandona prematurament, així com inserció laboral en estudis professionals, nivell socioeconòmic, despesa per alumne, percentatge del PIB dedicat a educació, entre d'altres.

Aquestes dades són un paradís per als investigadors i donen peu al tipus predominant de recerca educativa, o com a mínim al més divulgat, que consisteix en la modelització de possibles relacions entre, d'una part, el rendiment acadèmic, i d'una altra, valors com la fracció de PIB invertida en educació, la despesa per alumne, l'estatus socioeconòmic de les famílies, el nombre d'estudiants per classe, la concentració d'immigrants a les aules o, fins i tot, el tipus d'entorn familiar i el nivell formatiu dels pares. Aquesta recerca fonamenta conclusions orientades a la formulació de polítiques educatives i de finançament de l'ensenyament. Sense restar-hi rellevància ni interès, aquests estudis, àvidament acollits pels periodistes, contribueixen a propagar una visió mecanicista en excés de la relació entre els resultats educatius i els recursos destinats a l'educació. Aquesta visió, molt arrelada a Catalunya, és poc útil als centres educatius i als professionals de l'ensenyament.

El gran psicòleg cognitivista David Olson, deixeble de Bruner, en el seu imprescindible llibre *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society* (2003), qualifica d'actuarial aquesta visió de la recerca, perquè la converteix en una permanent activitat de predicció de resultats a partir de dades quantitatives de recursos i condicions socioeconòmiques.

El problema real no és òbviament la realització d'aquesta mena d'estudis sinó el que amaguen. M'explico: el denominador comú dels factors que s'analitzen és, senzillament, que són factors aliens a l'alumne en el sentit que li són donats, que no pot fer res per canviar-los o obviar-los. L'alumne no pot incidir en "causes" de resultats com la seua situació socioeconòmica, la procedència geogràfica, el context cultural, la ràtio alumnes-professors, ni, òbviament, la qualitat professional dels ensenyants. Llevat de l'últim, la modificació d'aquests factors tampoc no és en les mans del professorat ni dels centres educatius. És a dir, els rendiments acadèmics es modelitzen a partir de factors aliens al que fan i poden



fer el mateix alumne, el professorat i la institució escolar. Aquesta enorme simplificació acaba anant en detriment de la tasca dels centres educatius, perquè a la ciutadania li arriba que la millora de l'educació és només una qüestió de recursos, correlacionada amb la ideologia i la voluntat política dels governants, i d'aquí el seu ús com a munició política i electoral. Res d'això va contra la legitimitat de requerir més diners per a l'educació o de distribuir-los millor, si és el cas, però la millora no queda garantida en absolut amb recursos.

Em sembla indispensable que la recerca predominant surti de la dinàmica actuarial i reflecteixi l'enorme importància del compromís, professionalitat i dedicació del professorat, de l'organització interna i de l'ethos de la institució escolar. Per això cal ampliar la recerca a assumptes com la influència que sobre els resultats acadèmics tenen l'organització i les pràctiques escolars i, recordant Handy, el paper de les persones amb les seves expectatives, creences i determinació —em refereixo sobretot a alumnes i professors, però cal incloure-hi també famílies i comunitat. Això és especialment important ara que molts centres educatius prenen consciència del seu paper en el canvi i es troben mancats de recerques i orientacions sobre transformació institucional.

Pel que fa la recerca menys “sociologista”, es pot admetre com a *fait accompli* que el professorat generalment no en llegeix. Intueixo que tampoc ho fan l'administració ni la inspecció. La pregunta aleshores és: per què ho haurien de fer? El nombre més habitual de cites d'un article publicat és zero. Es diu que un màxim del 15% se citen en alguna ocasió. La gran majoria dels articles no els llegeix ningú, potser ni tan sols els mateixos acadèmics. De manera que, perdonin l'atreviment, la utilitat de la recerca educativa actual és molt baixa, atès que pràcticament no arriba als destinataris. En part això passa per excés o per manca de selecció d'aquest excés: en anglès hi ha més d'un miler de revistes que el 2015 van publicar com a mínim 13.000 articles [Gary Davies (2016), *Academics don't even read education research, so why should teachers?*]. No he pogut disposar a l'hora de preparar aquesta conferència dels volums en llengües catalana o castellana, però segur que és elevat, perquè tothom pot publicar en un lloc o altre, i la qualitat del *peer-review* és discutible, com palesa la mera lectura de molts articles. A la sobreabundància s'hi afegeix l'especialització i l'allunyament de la problemàtica escolar. Això segurament es deu al fet que en el món acadèmic les trajectòries es valoren més per la quantitat que no per la qualitat de la producció, de manera que per publicar han de trobar contínuament temes nous, cosa que és més senzilla si són altament específics.

A més, la recerca acadèmica tendeix a ser minifundista i individual, com s'aprecia fàcilment mirant els índexs de les publicacions especialitzades. Professors universitaris i estudiants de doctorat són peces d'un engranatge de promoció professional que valora el volum d'aportació acadèmica individual més que no pas

la contribució a la construcció de solucions pràctiques i efectives a problemes reals i situacions concretes (*Consideracions sobre l'educació i les TIC*, Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País-SEBAP, 2010). En la meua opinió, ens manquen projectes de recerca a escala sistèmica, realment comprensius i significatius, duts a terme per equips integrats que es responsabilitzin i subscriguin la creació conjunta. El canvi educatiu no en té prou amb produccions d'experts que coneixen molt bé el seu camp, però no la integren en una visió de conjunt àmplia i profunda. A casa nostra, els estudis rarament van més enllà de l'agregació de treballs individuals. En definitiva, per tots aquests motius crec que es pot afirmar que la recerca educativa no genera nou coneixement significatiu aprofitable per als ensenyants i, per tant, rarament indueix millores pràctiques. Ho descriu Olson en general i ho corroboren informalment els ensenyants.

L'última consideració sobre la generació de coneixement és que al sistema educatiu li manquen estructures d'R+D com les que hi ha en altres sectors i que són imprescindibles per obrir noves perspectives, orientar l'experimentació i la resolució de problemes i efectuar el redisseny i la transformació de productes i processos. Disposar d'aquestes estructures permetria ajudar a consolidar el coneixement que es genera a les institucions escolars, però que sovint no s'aprofita i es perd per formalització insuficient o inexistent. Els acadèmics haurien d'acompanyar els centres, ajudar a formalitzar el coneixement personal i institucional i alhora propiciar canvis amb reflexió i rigor. Que els investigadors es vegin com a agents d'R+D probablement requereix una actitud compromesa amb l'avenç educatiu del país, una relació entre iguals amb els docents i, si em permeten, molta humilitat en el tracte amb els centres educatius. Com deia Thomas Burelli en un article de *Le Monde*, els investigadors no poden ser només fillibusters del coneixement (*Les chercheurs, incorrigibles filibustiers de la connaissance?* 8 gener 2014).

En definitiva, per a l'educació catalana és crucial generar, difondre, contrastar i consolidar nou coneixement, que en part ha de venir de fora de l'àmbit educatiu. Només amb coneixement renovat es poden establir ponts efectius entre el millor del passat i la transformació institucional de l'educació que la societat precisa.

## **Acció pedagògica institucional**

Arribem, doncs, a l'assumpte de l'acció pedagògica que duen a termes els centres educatius. El futur de l'educació a Catalunya no es pot pensar sense endinsar-se en la problemàtica pedagògica i estructural dels centres. Les meves especulacions en aquest sentit es resumeixen en dues asseveracions, potser arriscades, però que tal vegada vostès trobin dignes de consideració.

La primera proposició que faig parteix del fet general que les institucions de caire oficial, amb les seves missions, normes, pràctiques i poders, influeixen en el capteniment, l'activitat i la vida mental i social dels seus membres i dels seus usuaris o interlocutors. L'impacte en l'individu d'institucions com hospitals, presons, jutjats, serveis socials, comissaries de policia, oficines tributàries, etc., en són exemples. És indiscutible que les institucions oficials imposen límits i condicions a les persones, i que no és possible lliurar-se'n. Amb poders com acreditació, classificació, prescripció o coerció, o combinacions d'aquests, les institucions posen etiquetes, diuen a les persones qui són o què han de fer.

Aquesta és possiblement la diferència essencial del tracte amb institucions o amb empreses. En relació amb una empresa, la persona és un client i, per tant, és algú que en principi "pot dir que no", no s'ha de sotmetre als seus dictats, cosa contrària al que passa amb institucions com les que he esmentat. Tot això també s'aplica a la institució educativa. L'escola és una institució que impulsa i dona forma al desenvolupament intel·lectual i personal d'infants i joves, però que al mateix temps imposa límits i restriccions a aquest desenvolupament. Ho fa configurant les activitats formatives i especificant els criteris pels quals serà valorat el capteniment i l'assoliment dels objectius establerts.

La segona consideració que faig en relació amb l'actuació dels centres educatius és simplement posar de manifest el que segons la meva experiència és una evidència meridiana: els estudis sobre l'aprenentatge i el desenvolupament personal tenen un impacte molt migrat sobre les pràctiques institucionals de l'escolarització. Les teories que contribueixen a explicar com aprenen els nens, com es desenvolupen, pensen i motiven, poden ser conegudes i, fins i tot, aplicades pel professorat, però no han arribat mai a concordar amb caràcter general amb l'escolarització com a pràctica institucional manada per l'Estat, amb les seves obligacions i responsabilitats en relació amb les destreses bàsiques, coneixements disciplinaris, nivells estàndard, exàmens, titulacions, control de comportaments i dinàmiques grupals. Penso que la millora futura del sistema educatiu, a Catalunya i potser arreu, passa per admetre obertament que el món escolar, en gran part, està construït i organitzat amb independència dels coneixements que poden i haurien d'il·lustrar la seva acció. Reflexionar sobre aquesta realitat és per a mi una condició necessària per encarar els canvis que cal fer.

L'escola és una institució amb objectius, mitjans i resultats avaluables, que rep pressions de l'administració, les famílies i l'entorn i també la societat en general, en bona part a través dels mitjans de comunicació. Com a resultat és inevitable que miri els alumnes individuals i concrets en termes de les seves característiques per funcionar en el context institucional. L'escola observa si els alumnes s'adapten al que se'ls mana i a l'ordre intern del centre, mira si són puntuals i responsables, si són companys bons i respectuosos amb les persones, si estan atents, interessats

pel que se'ls explica i proposa. L'escola observa si s'esforcen per quedar bé amb els mestres, si fan el que pertoca per fer bé els exàmens i aprovar. Generalment, per a la institució escolar el més important és la integració de l'alumne en la dinàmica interna. En segon pla hi ha els resultats. De fet, "ajudar" si cal l'alumne en els seus resultats és una pràctica habitual que es fa de més bon grat amb els alumnes més dòcils al sistema.

L'escolarització real és tot això. Les institucions escolars tenen l'encàrrec explícit de conformar la societat i per això tenen determinats poders i l'obligació d'exercir-los, fet que conforma la seva estructura i modus operandi i que en el dia a dia quotidià passa per damunt de teories pedagògiques, psicològiques i socials. Tanmateix, els teòrics de l'educació tendeixen a estar més interessats en els discursos sobre aprenentatges, competències, avaluació, socialització, inclusió, equitat, realització personal, ètica i, fins i tot, estètica, que en les estructures reals de la institució escolar i en l'exercici del poder perquè funcioni i pervisqui.

Millorar els aprenentatges, experiències i subjectivitats dels alumnes no es pot fer deixant en segon pla la naturalesa i funcions del centre educatiu com a institució social. Aquesta és una tensió de fons molt real, però poc reconeguda i analitzada, que la nostra recerca educativa ha deixat generalment de banda. Pensar un millor futur requereix afrontar-la explícitament.

En definitiva, la comprensió de l'educació i la millora del seu efecte en les persones no pot avançar gaire, a menys que s'entenguin aquestes dues característiques de la institució escolar i es generin mecanismes per superar unes disfuncions que ben bé es poden qualificar d'estructurals.

## **Conclusió**

Abans d'esgotar la seva receptivitat, acabo ja aquesta llarga exposició, però abans no em puc estar de posar de manifest la dolorosa fal·làcia de l'autogovern en matèria educativa. Molts de vostès recordaran allò de les competències exclusives transmutades en competències plenes, que a l'hora de la veritat han obligat a treballar fent equilibris en un marc competencial severament limitat i controlat. La LEC ja es va elaborar tenint al coll el llaç escorredor de la legislació espanyola. Tots els assumptes importants depenen de lleis estatals definides com a normativa bàsica. Hem arribat a un punt en què per al govern de l'Estat tots els temes són bàsics: finançament, currículum, titulacions, estructura dels centres, professorat (no hem creat un cos propi de professors públics), avaluació i, fins i tot, les tecnologies i sistemes d'informació. I a més hi ha comportaments antiautonòmics, en essència anticatalans, que violenten l'original esperit constitucional de manera constant i insuportable.

Un efecte indesitjable i alhora inevitable d'una autonomia atorgada per obeir el que manen des del centre, ha estat, penso jo, l'empobriment del pensament i de la mateixa educació de Catalunya. Segurament mai sabrem com hauríem funcionat i què s'hauria aconseguit si la competència educativa hagués estat realment exclusiva. Aquesta seria una especulació molt interessant de fer, ni que fos com a estímul mental. La cultura autonòmica pretesament igualitària i centralista ha restringit possibles plantejaments propis i originals, ha afavorit un pensament subordinat i, fins i tot, autocensurat. L'evolució de la dinàmica canvi-continuitat de l'educació catalana també depèn, i molt, de si l'autogovern és fictici pel que fa a assumptes essencials o arriba a ser real.

Ara sí que acabo. L'educació catalana, que es debat entre canvi i continuïtat amb forces poderoses en cada sentit, necessita una sortida que certament no consisteix en més lleis, més protocols, més currículum, més avaluació i més control. El que precisa són canvis reals basats en principis de conducta i d'actuació clars i ben fonamentats, empàtics amb l'alumnat, la seva personalitat i circumstàncies, ambiciosos alhora que assumibles de manera progressiva, que generin un imaginari renovat, inspirin confiança en la societat i puguin sustentar processos viables de transformació protagonitzats per la unitat clau del sistema, que no és altra que una institució educativa amb ambició reforçada.

Aquest debat ja està en marxa, afortunadament. Espero que creixi i que ens interpel·li a tots.

Moltes gràcies per la seva atenció. Quedo ara a la seva disposició.

Barcelona, 19 de gener de 2017

## Referències

- Anderson, Robin. (ed.) (2010) *Children, their World and their Education*. Routledge.
- Burelli, Thomas. (2014) *Les chercheurs, incorrigibles filibustiers de la connaissance? Le Monde* (8 gener).
- Castells, Manuel. (2003) *L'era de la informació*. Generalitat de Catalunya.
- Cruddas, Jon. (2014) *Innovation and democracy*. *New Statesman*, 27 novembre.
- Davies, Gary. (2016), *Academics don't even read education research, so why should teachers?* [www.garydavies.org](http://www.garydavies.org) (29 desembre).
- Handy, Charles. (1989) *The Age of Unreason*. Harvard Business School Press.
- McCourt, Frank. (2005) *Teacher Man*. New York: Scribner.
- Mintzberg, Henry. (1979) *The Structuring of Organizations*. Prentice-Hall International Editions.

Olson, David. (2003) Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society. Cambridge University Press.

SEBAP (2010) Consideracions sobre l'educació i les TIC. Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País.