



L'educació en temps de globalització

Construcció i deconstrucció de
de l'escola pública catalana

Pep Barceló, Rosa Cañadell, Marc Casanovas,
Xavier Diez, Marina Pérez i Escoles Feministes

SEMINARI ÍTACA D'EDUCACIÓ CRÍTICA



L'autoria d'aquesta obra és del Seminari Ítaca d'Educació Crítica i la redacció ha estat a càrrec de:

Marc Casanovas, professor de secundària i sindicalista.

Marina Pérez, professora de secundària i sindicalista.

Pep Barceló, mestre i filòleg.

Rosa Cañadell, professora i articulista.

Xavier Díez, historiador.

Escoles Feministes*

* Escoles Feministes és un projecte endegat per docents i famílies que busca la transformació educativa de l'escola pública. Funcionen com un espai comunitari, autoorganitzat i horitzontal, independent d'institucions i d'entitats privades. Plantegen repensar metodologies, continguts, objectius, eines i tot allò que afecta l'educació a partir d'una perspectiva feminista entesa en un sentit ampli: ecologista, antiracista, anticlassista i anticapacitista. <http://www.escolesfeministes.org/>



Aquesta obra està sota una llicència Creative Commons [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Registre de Propietat Intel·lectual de Safe Creative codi
2008084965176

BREUS NOTES INTRODUCTÒRIES	8
INTRODUCCIÓ	16
HISTÒRIA DE LES TRADICIONS EDUCATIVES.	20
L'ATAC NEOLIBERAL A L'EDUCACIÓ.	49
PRIVATITZACIÓ. PÚBLICA-PRIVADA	57
EL CURRÍCULUM EDUCATIU	71
AVALUACIÓ EDUCATIVA	103
GESTIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU	124
EL SISTEMA UNIVERSITARI	152
PER UNA EDUCACIÓ EMANCIPADORA	178
PROPOSTES I LLUITES	199
NOTES SOBRE EDUCACIONS ALTERNATIVES	223

Contingut

BREUS NOTES INTRODUCTÒRIES

INTRODUCCIÓ

HISTÒRIA DE LES TRADICIONS EDUCATIVES. Xavier Díez

La diversitat de tradicions educatives.

Principis de l'escola republicana.

Onades reformadores.

La creació de l'escola catalana durant la Transició.

L'ATAC NEOLIBERAL A L'EDUCACIÓ. Rosa Cañadell

El paper dels organismes internacionals.

La crisi i les retallades.

PRIVATITZACIÓ. PÚBLICA-PRIVADA. Rosa Cañadell

El classisme a l'educació.

La doble xarxa. els concerts educatius.

Externalitzacions.

El dret a decidir centre educatiu.

CURRÍCULUM EDUCATIU. Pep Barceló, Marina Pérez i

Rosa Cañadell

Conceptes i utilització.

La realitat actual.

Les Competències bàsiques.

L'Emprenedoria.

Educació Financera.

La "nova" Innovació.

Les noves tecnologies i el negoci de l'educació.

AVALUACIÓ EDUCATIVA. Pep Barceló

Concepte i objectiu.

La política actual.

Els efectes de les directrius actuals.

El que és perseguit, però no enunciat.

L'avaluació com a forma de control.

GESTIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. Marc Casanovas,

Rosa Cañadell i Pep Barceló

Històric de la gestió del sistema.

Noves formes de gestió empresarial.

La gestió a la legislació estatal.

La llibertat de càtedra i el funcionariat.

El paper del professorat.

La necessitat d'una gestió democràtica.

EL SISTEMA UNIVERSITARI. Xavier Díez

La universitat abans de Bolonya.

Bolonya i les seves conseqüències.

La universitat d'avui, una distòpia empresarial.

PER UNA EDUCACIÓ EMANCIPADORA. Pep Barceló

Pressupostos i xarxa única.

Gratuitat i discriminació positiva.

Gestió democràtica i participativa.

Formació del professorat.

Condicions laborals del professorat.

Mobilització i organització.

PROPOSTES I LLUITES. Rosa Cañadell, Pep Barceló i

Escoles Feministes

Resistències.

Lluita per una nova organització dels centres.

La denúncia del discurs dominant.

Els trets que avui hauria de tenir un currículum emancipador.

L'Avaluació educativa ha de treballar per a l'emancipació.

Com educar el pensament crític, i en l'acció, en el context actual.

Política educativa.

NOTES SOBRE EDUCACIONS ALTERNATIVES. Rosa

Cañadell i Escoles Feministes

Educació feminista.

Educació intercultural i antiracista.

Educació i lluita per la terra . Les escoles del MST (Brasil).

BREUS NOTES INTRODUCTÒRIES

Com a Seminari Ítaca d'Educació Crítica (SIEC) hem nascut de la comunitat educativa amb profundes i diverses sensibilitats relacionades amb el món de l'ensenyament per defensar una pedagogia que permeti forjar ciutadans lliures, crítics, insumisos a les injustícies, creatius i amb sòlids valors ètics. Per això estem en desacord amb l'enfocament i la política educativa actual, d'orientació Neoliberal, que no té en compte l'educació integral de l'alumnat, sinó particulars interessos ideològics que exclouen amplis sectors de la societat. Estem en contra la privatització i la mercantilització de l'educació. Partim de la base que l'educació és un dret de tota la ciutadania i que l'Administració té l'obligació d'oferir, en igualtat de condicions per a tot l'alumnat, una educació pública de qualitat, de gestió pública i comunitària, que afavoreixi la igualtat d'oportunitats i sigui compensadora de la desigualtat social

Criem que avui, més que mai, són necessàries veus crítiques que serveixin per qüestionar la deriva involutiva que s'està produint a l'escola als nivells global i local, i, oferir espais, visions i alternatives que vagin en la direcció d'elaborar un relat contra-hegemònic, que arribi al professorat, a les famílies i a la societat en general. Nosaltres, per la nostra part, ens hi volem sumar a les veus crítiques, funcionant sense subvencions, sense cobrar per les nostres activitats i sense dependre de cap organització.

Veü crítica i reflexiva vol ser la present obra en la qual s'exposa la realitat que es viu en el món educatiu ara i quina ha estat la trajectòria que, en molts casos, ens ha dut fins aquí. Exposició que també pretenem que sigui pro-positiva amb alternatives possibles i visions contràries i raonades a les del discurs dominant.

La trajectòria de l'educació republicana a l'educació neoliberal

Tot sistema polític-social necessita l'educació per consolidar-se. Al llarg de la història podem veure com en moments de canvi social, tant cap a la dreta com cap a l'esquerra, el primer que es modifica és l'educació. Així va passar en la nostra República, i el mateix va tornar a passar en la Dictadura, i, una altra vegada en la transició i consolidació de la democràcia. Així va passar en la Revolució cubana o la Revolució nicaragüenca, com també en la Dictadura de Pinochet.

Això demostra que l'educació no és neutra, sinó que serveix de base per construir un determinat model de societat. I no podria ser d'una altra manera: a l'escola es transmeten coneixements, valors, comportaments, visions del món actual i passat, actituds i principis. En ella, a més de matemàtiques, llengua i ciències, s'ensenya a participar o a obeir, a memoritzar o a comprendre, a respectar o a marginar, a ser competitiu o a ser solidari, a ser crític o a ser conformista... Els continguts, la metodologia, l'organització escolar, la gestió del centre, la formació del professorat, les condicions laborals, els recursos materials... tot això conforma el tipus d'educació que rebrà l'alumnat.

Així doncs, els canvis socials tenen una repercussió clara en l'educació, però també l'educació pot facilitar el canvi social. De fet, les lluites socials i les lluites per l'educació es

retroalimenten, perquè l'escola mateixa és un lloc de confrontació social. En èpoques de mobilitzacions per un món més just, pels drets socials i laborals, per la igualtat i la justícia social, l'educació (pública, laica, democràtica, gratuïta, integradora, coeducadora, emancipadora) és sempre una de les primeres reivindicacions, però també és un dels llocs on s'exerceix la dissidència promovent nous valors, noves metodologies, nous continguts. Així, la lluita social ajuda a la millora de l'educació, i la conquesta de l'educació ajuda el canvi social. No podem parlar de lluita social sense parlar d'educació i no podem parlar de millorar l'educació, ni de renovació pedagògica, sense parlar de la lluita social.

La pedagogia, al contrari del que en aquests moments ens intenten dir, no és mai una matèria neutra de la qual es pot parlar al marge del tipus de societat que volem construir i del tipus de ciutadà que volem educar. Per això, precisament, les etapes de major renovació pedagògica van unides a moments de lluita i/o canvi social.

L'escola catalana.

La llarga història de l'escola catalana ens dona molts elements dels quals podem aprendre i que ens poden ajudar a projectar un nou futur per a l'educació.

Tal com explica Agustí Corominas “Un dels aspectes més sorprenents i singulars de la renovació pedagògica a Catalunya és el compromís dels mateixos mestres, sovint en circumstàncies difícils, per oferir als infants una escola de màxima qualitat. A vegades aquesta tasca ha tingut el suport de les administracions, però massa sovint ha estat la poca consideració i fins i tot l'oblit perquè s'hi qüestionaven els plantejaments oficials”.

Una de les primeres i més significatives mostres d'aquest protagonisme dels mestres van ser les "Converses Pedagògiques" a principis del segle XX. Una activitat que neix de la trobada d'uns quants mestres empordanesos a l'entorn d'una taula i que s'acaba estenent per tot Catalunya, convertint-se en un autèntic motor de canvi i de renovació pedagògica.

Amb la República prenen importància cabdal les Escoles d'Estiu, que es converteixen en un lloc de trobada de mestres on conflueixen les principals idees pedagògiques del moment. Les seves declaracions a l'Escola d'Estiu del 1934 ens mostren quin era el model d'escola que es proposava i que, a més, estava amb plena harmonia amb la legislació republicana: "L'ensenyança serà laica, farà del treball el centre de la seva activitat metodològica i s'inspirarà en idees de solidaritat humana" "L'ensenyament primari serà obligatori, gratuït i català per la llengua i pel seu esperit. S'inspirarà en els ideals de treball, llibertat, justícia social i solidaritat humana i es desenrotllarà mitjançant institucions educatives relacionades entre si pel sistema d'escola unificada. En tots els seus graus serà laic".

El 1936, amb el triomf del Front Popular es restitueix la Generalitat de Catalunya i una de les preocupacions cabdals del nou govern és el de l'educació. Només nou dies després de l'aixecament militar, el 27 de juliol, es crea el Comitè de l'Escola Nova Unificada, el CENU, que té com a finalitat organitzar el nou sistema educatiu, partint de les conclusions de les "Converses Pedagògiques" del 1934. I així, el que va començar a l'entorn d'una taula, amb la participació de molts mestres, es va convertir en una de les propostes més agosarades per construir un dels sistemes educatius més avançat i just que ha tingut el país. Tal com afirma Josep Fontana "La part més important del projecte reformista de la segona república va ser

la que va dedicar a transformar la societat a través de l'educació”.

El tràgic final de la guerra, amb la victòria del franquisme, va estroncar aquesta aposta per l'educació, i la repressió va caure amb tota la seva força contra l'escola pública, sobretot contra el seu professorat, que va ser afusellat, represaliat i exiliat.

Durant la llarga nit del franquisme, però, es va anar reconstruint la resistència, sobretot a l'entorn dels Moviments de Renovació Pedagògica i de Rosa Sensat, que al 1964 va iniciar la formació permanent dels mestres i al 1965 va reprendre l'Escola d'Estiu, de forma clandestina, fet que va representar un retorn a l'esperit de l'educació de l'època republicana i el trencament amb el model autoritari de l'escola franquista.

Les escoles d'estiu es varen anar estenent per tot el territori de Catalunya i van ser el focus que va aglutinar els mestres més inquietes, sobretot els de l'escola pública. Especialment significativa és la Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona, del juliol de 1975: PER UNA NOVA ESCOLA PÚBLICA, que hauria de posar les bases per a la reconstrucció de l'escola pública i catalana. I que, entre altres qüestions, proposava: la participació social en la planificació, estructura i continguts de l'educació; la compensació de desigualtats socioeconòmiques com un dels objectius de l'educació; el caràcter de servei públic que ha de tenir l'educació (cap mesura econòmica no ha de tendir a reforçar l'actual escola privada); la gratuïtat total en tots els nivells educatius (incloent-hi material, transport, etc.); la pluralitat ideològica, política i religiosa; la gestió democràtica i participativa i l'elecció de la direcció per part del professorat i de la Comunitat.

Així, amb la democràcia acabada d'estrenar, es va construir una educació pública amb la participació activa del professorat, una educació que va tenir com a objectiu la igualtat d'oportunitats, la democratització dels centres i les bones pràctiques

pedagògiques; la immersió lingüística i el català com a llengua vehicular. Una educació que va donar els seus fruits i que va fer possible que per primera vegada en molt de temps, les classes populars accedissin a la Universitat. Finalment, però, a mesura que la democràcia s'anava consolidant i el govern català assumia les competències en educació, el voluntarisme i l'entusiasme dels darrers anys del franquisme i de la transició s'anà esmoreint i vàrem entrar en l'etapa del cansament i el conformisme.

Des del final dels anys 90, la política educativa a escala internacional es va anar redefinint en virtut de les necessitats del capitalisme en la seva versió neoliberal. A finals del segle XX en molts països, incloent-hi el nostre, la política educativa oficial es va anar modificant amb l'objectiu de respondre a les necessitats del "mercat". Els valors de l'empresa privada van començar a suplantat els antics ideals humanistes i una versió pragmàtica de l'educació va anar prenent força arreu del món i va calar en la majoria d'institucions.

Finalment, amb la crisi dels últims anys, s'ha trobat l'excusa perfecta per consolidar aquest canvi de paradigma. En aquest sentit, les retallades que estan duent a terme, tant el govern central com el de Catalunya, apunten en aquesta direcció i van més enllà de ser mesures purament conjunturals. De fet, podem afirmar que "les retallades a l'educació pública no són la conseqüència de la crisi, sinó que la crisi ha estat l'excusa perfecta per a les retallades".

Totes aquestes circumstàncies ens han portat a una desconstrucció d'aquella escola pública catalana que somniaven els mestres de principis de segle i que vàrem tornar a somniat els mestres de la transició. Estem perdent els principis, els objectius i els recursos per a una educació pública, gratuïta, igual per a tots i totes.

Hem passat de l'educació com a eina de transformació social, a l'educació com a motor de la competitivitat econòmica. Hem passat de la democràcia i la participació, a les "direccions professionalitzades". Hem passat de concebre l'educació com un dels serveis públics fonamentals, a una doble xarxa educativa amb centres privats finançats amb diners públics. Hem passat de parlar d'una educació compensadora de desigualtats, a una educació que les obvia i les consolida. Hem passat dels valors de la llibertat i solidaritat, als de la competitivitat i l'exclusió. Hem passat de l'Educació per la Ciutadania, a l'Educació Financera. Hem passat d'ensenyar a pensar, a ensenyar a triomfar, de la solidaritat a la competitivitat, de l'esperit crític a l'excel·lència, de fomentar l'interès de l'alumnat a fomentar l'esforç i la submissió.

I és per això justament que cal tornar a mirar al passat per poder reconstruir un millor futur. És imprescindible, ara, recuperar el sentit i les pràctiques que s'han abandonat. Cal retornar als ideals humanistes i republicans de l'educació, cal recuperar la gratuïtat en totes les etapes, cal deixar de subvencionar centres privats, cal tornar a organitzar els centres democràticament, cal blindar el català, cal tornar a parlar de metodologia, d'innovació i de com aconseguir compensar les desigualtats socials del nostre alumnat. Cal que l'educació torni a tenir un sentit social i que el seu objectiu no sigui solament l'èxit individual dels que més tenen, sinó l'èxit col·lectiu per una societat millor, més justa i més solidària.

L'educació no és solament un dret fonamental, sinó la base de la futura societat que, si la volem lliure i democràtica, justa i cohesionada, l'hem de construir des de l'educació. En definitiva: Perquè un altre país sigui possible, una altre educació és necessària.

INTRODUCCIÓ

En les darreres dècades els sistemes educatius s'han anat transformant en una direcció similar al que s'ha esdevingut amb altres institucions fonamentals dels estats. I això vol dir que, de la mateixa manera que les societats, especialment les occidentals, s'han anat globalitzant, l'educació també. Si entenem que precisament la globalització consisteix en una certa confluència en les estructures econòmiques i pràctiques culturals, així com un procés creixent d'internacionalització en un sentit que s'acostaria al de les economies capitalistes de matriu anglosaxona, i d'imitació de les seves pautes socials i culturals, això ha acabat tenint els seus efectes sobre la manera com la majoria de països organitzen i entenen l'educació.

La globalització, que teogràficament podria definir-se com aquell procés de caràcter econòmic, polític, social, i cultural que, mitjançant la potenciació creixent de les comunicacions en base a les revolucions tecnològiques i digitals, també comporta un seguit de processos paral·lels que tenen com a línies principals la privatització, la desregulació, la precarietat i l'increment exponencial de les desigualtats internes dins les pròpies societats, que contrastaria amb una creixent harmonització de les pautes culturals. De la mateixa manera que espais transnacionals com els diversos organismes internacionals que la dirigeixen –l'OCDE, el FMI, el Banc Mundial, el fòrum de Davos,...–, els sistemes educatius tendeixen a reflectir aquests canvis en les seves maneres

d'entendre la pròpia educació. Això vol dir que, de la mateixa manera que la globalització s'articula des dels dogmes del neoliberalisme, les funcions i les formes tradicionals de les aules de cada país es van reflectint en a una manera d'entendre el món i les relacions humanes i socials ben diferent a com les entenien les generacions anteriors. Bona part dels canvis educatius –i a Catalunya disposem d'una inequívoca “Secretaria de Transformació Educativa”– es van aplicant als textos legals, mentre que les polítiques impliquen pressionar els professionals a capgirar el sentit i les formes del que la majoria enteníem com a una educació.

Aquest fenomen, i la necessitat d'analitzar-lo, i fins i tot de denunciar-lo és el que va impulsar, en certa mesura, a crear el Seminari Ítaca d'Educació Crítica l'any 2016, quan aquest conjunt de canvis –de vegades una veritable metamorfosi kafkiana–, començaven a ser més que evident, i amb unes conseqüències, a parer nostre, negatives, d'acord amb una concepció humanística de l'educació dels seus membres fundadors. El SIEC, així, va sorgir per preservar l'educació com a una eina imprescindible per promoure la igualtat d'oportunitats, la capacitat de pensar i transformar el món en la direcció de la justícia social entre les noves generacions. I això volia dir combatre determinades concepcions, avui dominants entre els responsables polítics, de fer dels sistemes educatius un instrument al servei del capitalisme i l'empresa, i un espai per anar entrenant les noves generacions en la resignació davant les desigualtats i les injustícies.

Entre les primeres iniciatives, el SIEC va encetar un seguit de seminaris amb persones sensibles davant la deriva negativa de l'educació, i que servís sobretot per contrarestar la propaganda neoliberal, sufragada per *lobbies* ben finançats i amb el suport dels principals mitjans de comunicació, que persegueixen abduir escoles, instituts i facultats en les ideologies, en termes

d'Ignacio Ramonet, globalitàries. I d'aquí va sorgir un seminari alhora acadèmic i polític, "L'escola en temps de globalització" que va celebrar diverses edicions on van participar desenes de docents, de famílies i membres d'entitats relacionades amb l'educació.

Com sol succeir en aquesta mena d'esdeveniments, que van gaudir de força èxit i participació, els continguts tractats, així com la dialèctica pròpia de l'intercanvi amb persones crítiques amb la situació i amb el ferm desig, tant de resistir davant aquesta deriva negativa, com amb la voluntat de promoure alternatives al pensament únic que es promou des d'instàncies econòmiques i polítiques, la feina feta va anar adquirint gruix. D'aquí va sorgir la necessitat de reflectir en forma de llibre, no només les idees inicials dels membres del seminari, sinó el fruit de la reflexió col·lectiva en base a les aportacions de qui és a peu d'aula, o des de les seves responsabilitats ètiques i cíviques. Presentem, doncs, aquí, un volum en el qual apareixen diverses qüestions de rellevància per poder entendre què està passant a l'educació, perquè, i, sobretot, què podem fer perquè els sistemes educatius siguin orientats en base a les necessitats de les persones, i no pas de les elits econòmiques que s'han apropiat dels espais de decisió política. Això implica la detecció i descripció de les estratègies neoliberals de transformació educativa, l'anàlisi i crítica dels sistemes educatius, tant en el passat com en el present, els elements i formes de privatització, les qüestions relatives als canvis –gens innocents– del currículum, aspectes com l'ensenyament competencial, l'avaluació, la nova cultura de la gestió educativa o el que s'està esdevenint en el món universitari. Pel que fa a la part propositiva, aquest llibre, com també succeïa en els diversos seminaris que, ja fa mitja dotzena d'anys venim impartint, també contemplem exemples passats i presents d'una educació emancipadora, les històries de lluita i resistència davant

l'educació neoliberal, i, per descomptat, les alternatives, que impliquen concebre l'educació com a un procés emancipatori, tant dels individus com de les col·lectivitats.

El llibre que el lector té a les seves mans resulta el fruit d'aquesta reflexió col·lectiva, i com també passa amb una voluntat de globalització alternativa, la de les lluites per crear una societat més igualitària i socialment justa, és en construcció i transformació continua. Com de fet, ha estat sempre la dialèctica constructiva entre aquelles persones que, des de fa més de vint-i-cinc segles, quan la democràcia atenenca va organitzar el primer sistema educatiu de la història, que ha d'implicar el treball per a un món millor. Al cap i a la fi, és al que aspiràvem els autors, la majoria dels quals docents, la primera vegada que ens vam posar al davant d'un grup de persones heterogènies amb ànsies d'entendre el món per transformar-lo.

HISTÒRIA DE LES TRADICIONS EDUCATIVES.

Xavier Díez

La diversitat de tradicions educatives.

Les revolucions polítiques del XVIII i el XIX ho canvien tot. Filles del pensament il·lustrat, es capgira la lògica social. S'acaba amb aquest món estable on la vida, les professions, la consideració social, la determinava la sang i passava de pares a fills. Les revolucions polítiques, expandides pels exèrcits napoleònics exhibeixen certa fascinació política acompanyada d'una implacable superioritat militar. Filòsofs com Hegel (1770-1831) veuen en la batalla de Jena de 1806, on un exèrcit ciutadà "*le peuple en armes*" derrota els mercenaris de l'absolutista Prússia, com a la culminació de la seva teoria de la dialèctica històrica. Pocs anys després, i forçat per la superioritat del que es considera el nou model polític liberal (malgrat, en termes d'Arno Mayer, la persistència de l'antic règim), els diversos regnes alemanys aniran obrint les lleis i els costums a la nova lògica on l'individu es construeix com a partir dels seus propis mèrits. S'imposa, si més no de manera nominal, la igualtat davant la llei, s'acaba amb els diversos constrenyiments socials i culturals que limitaven els moviments i les capacitats de mobilitat social. Com a tall d'exemple, s'acaba amb els guetos de les ciutats europees que obligaven els jueus a residir en determinades àrees i que els impedièren exercir determinades professions o a interactuar lliurement amb la resta de la població. Un d'ells, a la ciutat de Tréveris, aprofitarà aquesta oportunitat d'ascens social, arribarà a ser un advocat

d'èxit i un notable local. El seu fill, estudiant de filosofia a Berlín i deixeble del mateix Hegel acabarà essent un dels teòrics més notables de la contemporaneïtat: Karl Marx. (1818-1883) Més enllà d'anècdotes, el cert és que els canvis polítics obriran un món d'oportunitats insospitat. S'obriran mecanismes de mobilitat social: ascendants, encara que també descendents, com comprovaran aviat els artesans que desprotegits de l'antic i regulat món gremial, seran empesos a una degradant proletarització. També ho viuran els camperols expulsats de les seves terres mitjançant els *enclosures* o les desamortitzacions i empesos a fer de mà d'obra barata a les fàbriques dels suburbis o com a bracers d'una agricultura comercial que provocarà terribles episodis de fam. Ens trobarem amb allò que l'historiador Eric Hobsbawn (1917-2012) anomenarà les revolucions burgeses, en el sentit que bona part d'aquells que eren exclosos dels mecanismes de decisió política en funció dels seus orígens familiars, s'obriran a noves oportunitats a partir de la meritocràcia, en una situació on precisament la burgesia serà qui aconsegueixi millorar la seva situació col·lectiva com a grup social.

Els sistemes educatius públics són invencions relativament recents, i associats a la contemporaneïtat. Sorgeixen de manera paral·lela a les profundes transformacions arran de la Revolució francesa, es van conformant al llarg del segle XIX, van modificant el seu paper al llarg del segle XX, i en l'actualitat, en temps d'involució neoliberal, són pressionats per replantejar les seves formes i objectius. En tots els casos, al llarg de tots aquests segles, allò que determina la seva evolució són les formes polítiques de distribució del poder, les fórmules de relació entre classes socials, i molt especialment, l'evolució de la lògica productiva i econòmica.

Tanmateix, i com bé expliquen els professors d'història als instituts d'arreu del món, és 1789, amb el principi de la fi de

l'Antic Règim, el que determina uns canvis profunds en les maneres de relacionar-se els individus. Les idees de la Revolució francesa, amb el seu *liberté, égalité, fraternité* converteix a cada persona, abans lligada per complexos mecanismes de submissió i xarxes de dependència, en individus legalment lliures, a la intempèrie d'un nou món encara per construir. En el feudalisme, el naixement marcava l'estatus de cada home o dona. Implicava que, en la majoria dels casos, cada persona restava lligada a una activitat, professió, accés a coneixements i limitació de moviments. De fet, la principal limitació tenia a veure amb la inexistència de la mobilitat social. La condició social, lligada a la sang, s'heretava de pares a fills, i una rígida estructura social propiciava una estabilitat forçada. Precisament la meritocràcia, especialment destacable en l'altra gran revolució del XVIII, la nord-americana, implica tot un nou món on l'agitació política no és possible sense certa expansió de la cultura lletrada. Les revolucions burgeses de la contemporaneïtat requeriran un ús intensiu de la propaganda impresa: diaris, llibres, opuscles, manifestos,... que implicaran certa expansió de la lectura i l'escriptura. I aquesta serà una exigència creixent acompanyada de les revolucions científiques i tecnològiques que acompanyaran la Revolució Industrial. Tot aquest conjunt de canvis culturals i tecnològics aniran acompanyades d'un altre factor. Al llarg del segle XIX, mentre es produeixen profundes transformacions socials, apareix un altre invent de la modernitat: l'Estat. Si el món de l'antic règim estava conformat en base a regnes, principats i altres formacions preestatsals en què la vinculació de cada individu es feia, de manera vertical, en base al senyor del territori, i aquests, al seu torn, a complexos pactes feudals amb el sobirà com a referència, en la contemporaneïtat el nou ciutadà deu la seva obediència a l'Estat. Tanmateix, parlem de territoris conformats a causa de violentes conquestes militars o aliances

matrimonials, amb poblacions heterogènies de sentiments nacionals variats i sense consciència o voluntat de pertànyer a unitats polítiques determinades. França és l'Estat territorial més extens de l'Europa occidental, tanmateix, és un conglomerat d'identitats de gran diversitat, amb llengües, cultures i creences religioses diferents. Per contra, espais com els principats alemanys o italians tenen trets comuns sense un espai polític que els aplegui. I aquesta aspiració a crear un estat prou extens té a veure amb cert pensament romàntic d'acord amb les concepcions nacionalistes del moment, encara que té a veure, sobretot, amb la voluntat d'aplegar recursos per a la cursa armamentista i l'engreix d'exèrcits cada vegada més nombrosos amb la intenció de disputar-se l'hegemonia continental o participar en la incipient cursa colonial. Perquè, de fet, amb la contemporaneïtat, i com a dany col·lateral de la Revolució francesa i l'experiència napoleònica, s'abandona aquella dinàmica d'exèrcits mercenaris professionals per entrar en una lògica d'exèrcits ciutadans, disciplinats mitjançant la conscripció obligatòria que requereix certa militarització de la societat.

Tots aquests ingredients: expansió de la cultura lletrada, revolucions tecnològiques, mobilitat social, meritocràcia, nacionalització de poblacions heterogènies o militarització creixent de la ciutadania acabaran conformant un dels grans invents del segle XIX: els sistemes educatius públics tal com els coneixem. Uns sistemes educatius que persegueixen impulsar aquest conjunt de transformacions socials i que comporta certa universalització de l'accés a l'educació formal, abans reservat a les elits. Uns sistemes educatius que tindran una clara vocació d'enginyeria social, on, malgrat la retòrica liberal, parlarem de societats d'estructura piramidal, i on la primera preocupació és que l'escola serveixi, sobretot, com a sistema de reproducció de les desigualtats.

Ara bé, com tota invenció institucional, i com succeeix al llarg d'un XIX on l'evolució històrica té més components d'improvisació dels comunament acceptats, aquests passaran per estadis diferents, i seran el reflex de la diversitat de tradicions europees, amb els imprescindibles components de circumstàncies específiques.

En primer lloc cal tenir en compte que els sistemes educatius no sorgeixen del no-res. Anteriorment, i almenys des de l'Edat Mitjana, l'església havia ostentat pràcticament el monopoli educatiu. Gestor de coneixements culturals, dipositari de la cultura europea clàssica, un dels principals financers de l'activitat cultural, les seves institucions educatives s'havien posat tradicionalment al servei de les elits. A més, determinats ordes religiosos com ara els jesuïtes havien mantingut certa vocació educativa a l'hora de conformar el pensament dels alumnes benestants. De fet, no és cap secret que l'església gestionava la majoria del patrimoni cultural europeu i disposava d'un prestigi en aquest àmbit sense pràcticament competència. A banda de convents i monestirs on sovint les elits rebien una educació lletrada més o menys formal, a iniciativa de reis i prínceps, s'havien creat també algunes institucions educatives superiors com ara les universitats de referència d'Oxford, Cambridge, la Sorbona, Salamanca, Bolonya o altres centres culturals importants, que seguien una funció de lideratge cultural o de referència d'aquells sabers humanístics o tècnics imprescindibles. Unes universitats, on, per descomptat, les respectives esglésies mantenien un paper preponderant. Per contra, i a mesura que els descobriments científics dels segles XVII i XVIII posen les bases de la revolució industrials, algunes escoles de vocació tècnica, especialment a territori alemany o britànic, aniran conformant una oferta creixent i més complexa.

En una època on l'educació seguia mantenint una estructura informal i artesanal (era habitual entre els grups benestants la figura del preceptor o institutriu, com a complement a les institucions religioses especialitzades) calia ampliar la base de persones que poguessin gaudir d'una educació formal. I és aquí quan els estats, especialment durant la primera meitat del XIX comencen a legislar el que seria denominat com a Instrucció Pública. Ara bé, cada territori, fruit de les seves pròpies tradicions, ho fa a la seva manera. En el món anglosaxó, amb concepcions i tradicions liberals més profundes, es deixa molt de marge a la iniciativa privada. Apareixen les *Public Schools* (que, contràriament al que podríem pensar, es tractaria d'establiments privats) que conformarien un conjunt de centres que gaudirien de gran autonomia respecte a les directrius d'un Estat més pensat a controlar l'ortodòxia dels continguts curriculars que a regular estrictament l'educació. L'oferta de les *Public Schools* es complementaria amb iniciatives, sovint de caràcter caritatiu o assistencial de les parròquies o dels ajuntaments. Aquesta estructura fortament atomitzada i segregada socialment (amb una educació de primera, segona i tercera categoria) s'aniria expandint en els territoris de parla anglesa, com serien les colònies de la Commonwealth, els Estats Units, Irlanda, Austràlia, Sudàfrica o el Canadà.

Per contra, França, amb una tradició on l'absolutisme havia deixat la seva empremta i certa tendència a la centralització va optar per un model escolar més regulat. Cal esmentar el prestigi que tenia al XIX la llengua i la cultura franceses, amb ordes religiosos de vocació educativa amb una estructura formal molt professional que s'expandiria a països on el catolicisme era majoritari. Precisament aquest tarannà centralista, la necessitat de "fabricar francesos" i d'entendre que la instrucció pública era una qüestió d'estat, impulsa la idea de l'educació com a monopoli públic. A més, la derrota militar davant un exèrcit

prussià disciplinat, i amarat de patriotisme, el 1870, i el perill de la revolució (amb esclats el 1830, 1848 i sobretot la Comuna, de 1871), empeny la classe política francesa a construir l'escola republicana, amb un model d'eficàcia, a càrrec de funcionaris públics estrictament seleccionats, formats professionalment, amb tècniques pedagògiques relativament avançades, on s'imposa el francès com a llengua, i que, a canvi de renúncies a les identitats i llengües d'origens (reduïdes a la condició de *patois*) permet experimentar els alumnes que l'ascensor social, la meritocràcia, és real i constatable. La maquinària educativa pública, en aquest sentit, tindrà un èxit indiscutible i serà el mirall on molts altres països, entre els quals Espanya, es voldrien reflectir. La influència i el prestigi de l'escola francesa també s'estendrà a bona part de Llatinoamèrica, malgrat que és evident que sense recursos econòmics ni rigor (a França, el finançament de l'escola pública és posat al nivell de l'exèrcit i l'administració) no funcionarà. L'escola republicana francesa, especialment arran de les reformes emeses per Jules Ferry (1832-1893) serà un model d'èxit d'escola republicana, on s'imposa una estricta separació entre església i estat que actuarà com a un modernitzador de la societat francesa, i una poderosa eina de nacionalització (i uniformització cultural). Per contra, la intervenció de l'estat, l'aposta clara per la meritocràcia farà que l'escola tingui èxit en la seva funció d'ascensor social. Els camperols bretons, catalans, bascos o corsos potser renunciaran a la seva identitat a canvi de poder veure la seva inserció en la cultura ciutadana de classe mitjana, especialment en àmbits de les professions liberals o la funció pública. De fet, el propi magisteri, els *Lycées* esdevindran espais de promoció social, professions que exemplificaran la mobilitat i que explica aquest vessant missioner que tindran molts mestres i professors d'origens humils que gaudiran de respectabilitat social i que

voldran transmetre als seus alumnes aquestes concepcions republicanes i nacionals.

Al centre d'Europa, especialment en el món alemany, i específicament des de l'epicentre de la unificació, Prússia, ens trobarem amb una tradició de despotisme il·lustrat provinent del segle de les llums germànic. En el context de la competència per l'hegemonia europea, aquest petit regne que s'acabarà expandint va encarregar a Wilhem von Humboldt (1767-1835) la creació de la primera universitat alemanya (1810) institució que serà la primera en què es connecta la recerca amb la docència, i en què es tracta de fer de la institució un espai caracteritzat pel rigor acadèmic i la llibertat de pensament. L'Estat prussià li demana, de fet, a principis de segle, d'elaborar les directrius del sistema educatiu nacional, i és la primera vegada on de manera metòdica se separen les etapes educatives en elemental, de caràcter universal, secundària, per als alumnes que per nivell de coneixements i capacitat de treball poguessin seguir-los, i universitària, per a les elits. Humboldt considera, a més, que la instrucció ha d'ésser gratuïta i a càrrec de funcionaris de l'Estat que poguessin mantenir la seva independència política i acadèmica per impedir la ingerència dels Estats o dels poders fàctics. S'imposava, doncs, un sistema meritocràtic i exigent, amb etapes diferenciades segons la naturalesa i l'evolució psicològica de l'individu, on es progressés a partir de la superació d'exàmens i assignatures compartimentades, amb una combinació de sabers humanístics i científics, i on els estudiants, especialment a partir dels prestigiosos instituts de secundària (els *Gymnasium*) caracteritzats per una fèrria disciplina capaç de construir generacions de ciutadans fidels a la nació i obedients a l'Estat, estrictament organitzats, i treballadors compromesos amb el seu patró i amb el seu sobirà.

Certament, l'èxit d'Alemanya al llarg del segle XIX es correlaciona clarament amb aquesta important reforma educativa que tant havien admirat Hegel i els il·lustrats alemanys. I el cert és que el model prussià d'educació, especialment el model de la secundària i l'universitari (que inspirà les reformes universitàries de tot el món, fins a la deriva neoliberal de la dècada de 1980), va influenciar de manera molt estreta centre Europa, i per extensió, l'Europa oriental. El sistema resultava excel·lent pel que fa a aquells alumnes que tenien èxit, encara que al preu de resultar molt segregador. A partir dels deu anys, de mitjana, en funció de les capacitats que mostraven els alumnes, aquests eren separats per itineraris. Un model que perdura encara avui en el món germànic.

Principis de l'escola republicana.

De vegades es tendeix a oblidar que l'escola és un invent concebut com a un instrument d'enginyeria social. Malgrat les aspiracions populars que veien en l'educació pública una possibilitat real de millorar l'estatus familiar, les elits polítiques i econòmiques també han estat conscients de la importància de la institució per a la conformació de la ciutadania, en la seva cosmovisió, pràctiques i creences. És per això que l'educació sempre ha estat a l'ull de l'huracà de les grans discussions polítiques, expressades també en les confrontacions entre grups socials. Al cap i a la fi, les respectives classes polítiques, i per extensió, els grups de pressió, els intel·lectuals, els agents socials, han contemplat l'escola com a una eina que pot afavorir els seus interessos.

En aquest sentit, el republicanisme ha estat una ideologia, sens dubte complexa, caracteritzada per la presència de diversos

corrents interns, no necessàriament coherents, que ha apostat decididament per establir sistemes educatius públics, d'acostar la instrucció a la totalitat de la societat, d'emancipar l'opinió pública de la influència dels sectors associats a l'antic règim, entre els quals l'església hi tindrà un paper destacat. És potser per això que cada realitat política, que fins a l'era de la globalització solia tenir una dimensió estatal, ha interpretat de manera diversa el que entenem per escola pública. Per fer referència als exemples més coneguts, Prússia (i per extensió, l'Alemanya unificada), va fer servir el seu sofisticat i prestigiós sistema educatiu per inocular el sentiment d'obediència a l'Estat i a l'autoritat. És per això que es percep certa obsessió per l'autoritat del docent, per un rigid i centralitzat sistema d'exàmens, i per una segregació (gairebé darwiniana) prematura. Per la seva banda, França hi va posar l'accent a la necessitat de construir la nació (a còpia de bandejar les cultures no oficials, com la catalana, l'occitana, la bretona, la basca o la corsa) i tatuar en l'inconscient col·lectiu una diglòssia profunda on calia fixar artificialment la supremacia d'una llengua i una cultura oficial. L'escola francesa, sens dubte pedagògicament sofisticada per als estàndards de l'època, que a més servia d'eficax ascensor social, posseïa un dur component assimilacionista, encara present en els nostres dies, i que en un moment històric caracteritzat per la multiculturalitat és avui centre d'intenses crítiques i debats. Per la seva banda, el món anglosaxó, molt concentrat en la llibertat (especialment la d'empresa, tenint en compte que és l'espai es forja el capitalisme liberal modern) deixava molt de marge i autonomia a cada centre; normalment les escoles públics depenien d'ajuntaments o districtes escolars no massa extensos, de manera que es produïen desigualtats estructurals, amb una xarxa dispersa d'escoles segregades per grup social (i sovint, també, de procedència geogràfica o religiosa), fet que es traduïa

en elevats graus de desigualtat social. En el món britànic, això implicava l'existència d'escoles d'elit (és ben conegut l'institut d'Eton, a Londres, on es formava la pràctica totalitat dels alts funcionaris de la corona), mentre que en el món nord-americà, el progrés econòmic el protagonitzaven sovint homes sense estudis, a partir de la construcció del *self-made man*, i que explica cert anti-intel·lectualisme encara present en la seva cultura política.

En tots els casos, el sistema educatiu, per molt oficialment republicà que fos, esdevenia una eina de reproducció social. En una societat capitalista, caracteritzada per la tendència al darwinisme social en la línia del que marcava el pensador Herbert Spencer (1820-1903), la pròpia estructura d'una estructura educativa reglada per etapes que cal superar tendia a consolidar allò que aviat la sociologia marxista denominaria com a estructura de classes: la primària establia una instrucció bàsica, destinada a alfabetitzar precàriament masses de població treballadora i camperola per tal d'ésser treballadors més productius, i sobretot, ensinistrats en l'obediència i les estructures jeràrquiques. El mestre, que podia exigir-los disciplina, malgrat que també podia ser paternal, controlava i avaluava els seus progressos, i promocionava els qui considerava més aptes. Tanmateix, la majoria d'alumnes de famílies pobres abandonaven l'escola al voltant dels deu o dotze anys (parlem del segle XIX), o cap als catorze (almenys fins al segon terç del segle XX). Per contra, els alumnes amb major capacitat d'adaptació a aquest entorn escolar artificial, aquells procedents de famílies més compromeses, o qui, procedent de les classes treballadores presentava algun talent especial, podia accedir a un nou estadi: el de la secundària, l'escola professional (sovint promoguda per les associacions empresarials) i l'institut, que permetia accedir a un seguit de professions tècniques, de serveis, o per furnir els quadres

intermedis en la indústria en el que seria un procés d'ascens social. La promoció d'alumnes de famílies modestes servia per justificar el sistema. També, les classes mitjanes enviaven els seus fills, o bé als instituts privats, sovint en mans de l'església, o també en els prestigiosos centres de secundària públics (els *Lycée* a França, els *High School* al món anglosaxó, els *Gymnasium* al món germànic, i als seus equivalents al món). En el cas espanyol, es contemplava un institut de segon ensenyament a cada capital de província, on només hi accedia un percentatge molt reduït d'adolescents, normalment procedents de les minses classes mitjanes. Finalment, l'ensenyament universitari era reservat a les elits. Només un escassíssim percentatge de joves aliens a aquests àmbits hi solia accedir a aquests estudis, que més enllà de la seva dimensió tècnica, esdevenien un espai de relacions socials, on els grups dominants administraven el seu capital social i educatiu.

El Republicanisme, amb la seva idea de progrés, era conscient que l'invent de l'ensenyament públic no acabava de fer possible la trilogia de valors en què fonamentaven la seva ideologia (i aspiració) política. Sense igualtat real, no era possible la fraternitat, i la llibertat esdevenia una farsa. En certa mesura, tot recordant Arno Mayer, la persistència de l'antic règim era òbvia a partir de la reproducció dels rols socials que tenia lloc a les aules del sistema.

A tot això, en aquells Estats amb una menor industrialització i aferrats a l'antic ordre feudal, com era el cas d'Espanya o del sud d'Itàlia, les coses podien resultar encara més difícils. En ambdues regions europees, l'església tindrà un paper preponderant en l'educació, precisament com a garant de la continuïtat amb el passat, i d'evitar les transformacions socials que pretenien desplaçar les elits tradicionals (rendistes, alts funcionaris, grans propietaris rurals,...) enfront als grups de la burgesia més dinàmics. És aquí on hem d'entendre l'agre

enfrontament entre el republicanisme i la base ideològica i social de l'antic règim: l'església, especialment la catòlica.

És així, i sobretot amb qüestions com l'educació en l'epicentre del terratrèmol, com l'enfrontament entre republicanisme i Estat tindrà l'anticlericalisme com a una de les seves bases, una batalla cultural intensa i extensa, que es perllongarà al llarg de dècades. En certa mesura, la disputa per l'educació serà una guerra ideològica sobre dues concepcions antagòniques: la de les reminiscències de l'antic règim (amb les seves jerarquies, encara que també amb les seves seguretats) i les de la societat moderna (amb les seves idees de progrés, acompanyat de les seves incerteses). Tanmateix, el republicanisme pretén, com tota utopia contemporània, un home nou, fonamentat en la ciència (i que s'aixeca contra la superstició), que interactua amb igualtat amb la resta de la ciutadania, racional, crític, responsable, igualitari, amb aquell seguit de virtuts que haurien de caracteritzar la ciutadania i els ideals de la Revolució francesa o nord-americana.

El seu model educatiu, per tant, s'inspirava en aquest model: una escolarització universal, sense altra distinció que el talent individual: la integració en classes per edat, on el ric s'asseia al costat del pobre i (més endavant) el nen compartia banc amb la nena. Una escola on es donava una importància fonamental a la ciència moderna (hi haurà certa fascinació pel positivisme de Comte i les teories evolutives de Darwin), on l'aprenentatge i l'ús de la llengua esdevindrà central, perquè la paraula serà l'instrument de participació de la ciutadania. Una escola on els continguts humanístics (normalment reservats a les elits) siguin transcendents pel seu component socialment igualador, encara que també, perquè aquests ofereixen la clau per a la comprensió del món. Aquests coneixements també es combinaran amb aprenentatges pràctics, car l'escola també és contemplada com a un espai de formació en oficis pràctics. Al

cap i a la fi, el republicanisme considera que tothom ha de tenir una professió, activitat o ha de contribuir a la societat amb el seu treball, en una clara reacció enfront l'ociositat del que considera les classes parasitàries: noblesa, rendistes o església. Finalment, l'escola també ha de ser una mena de República a petita escala, on els alumnes tenen responsabilitats rotatòries, participen de les tasques organitzatives, i on malgrat l'autoritat del docent, també tenen veu i vot, i per tant, s'introdueixen mecanismes de participació de la comunitat educativa en el si de la institució.

Ara bé, l'escola republicana també implicarà certa uniformització: les escoles graduades (aquelles on els nens estan classificats per any de naixement, hauran de superar les mateixes proves i exàmens, i es valorarà tothom en base als criteris fixats per l'autoritat). Per contra, i en una era industrial on s'acaben imposant certa estandardització social i cultural, l'escola republicana no tenia prevista la diversitat. La meritocràcia també comporta una diferenciació de classe, camuflada entre les diferències d'aptituds i talents. Al cap i a la fi, la institució acadèmica està dissenyada per les emergents classes mitjanes, amb els seus valors, els seus referents, i la seva pròpia cultura. I el fracàs escolar, especialment espectacular entre els infants de les classes treballadores, i sobretot pageses, allunyades de l'estil de vida i la cosmovisió burgesa, esdevindrà una eina de justificació de les desigualtats, que en certa mesura, restarà suports entre bona part de les classes populars, i que explicarà certes resistències, especialment en el món rural.

A Catalunya, la lluita per l'educació serà agra, precisament per la disputa entre un republicanisme que ha de lluitar contra un Estat endarrerit, incapaç de superar les rèmores feudals, i massa sotmès al pes d'una església profundament reaccionària. L'Estat i la seva monarquia tractaran d'evitar l'educació de les classes populars i contemplaran el progrés tècnic, econòmic i

cultural com a una amenaça per a la seva hegemonia. És per això que les seves polítiques educatives aniran en la direcció de concedir pràcticament el monopoli de l'educació als ordes religiosos (especialment els que fugien de la laïcització *manu militari* impulsada per la República francesa) i de subfinançar l'escola pública, depenent d'ajuntaments sense recursos. El resultat: pràcticament la meitat dels adults, el 1900 eren analfabets. Encara en una ciutat moderna i sofisticada com Barcelona, al llarg del primer terç del segle XX es calculava que el 36% dels infants en edat escolar no tenien escola.

Les iniciatives republicanes, fins aquell moment, havien estat tímides, limitades i amarades de cert classisme. Ajuntaments com els de Barcelona havien apostat per la creació de grans grups escolars a imatge i semblança de les millors iniciatives pedagògiques franceses i italianes del moment, tot i que parlem d'escassos grups escolars, que arribaven a una part mínima de la ciutat, i que era destinada principalment als fills de les classes mitjanes republicanes de la capital catalana. Per la seva banda, la Mancomunitat havia apostat per la creació d'escoles normals que aportessin una formació excel·lent i moderna als nous mestres. Tanmateix, el problema de la desinversió persistia. Tant és així, que la immensa majoria de l'oferta era privada. És més, entre el moviment republicà o llibertari, s'establien els propis grups escolars, reservats normalment cap a la seva militància o afiliació.

Menció a part mereix el món llibertari, que segons l'historiador Gianpietro Berti, es pot considerar com el liberalisme més genuí de l'edat contemporània. D'una banda hi haurà la primera experiència d'escoles racionalistes, a principis de segle XX, un èxit de Ferrer i Guàrdia capaç de generar una marca de prestigi que comportarà desenes d'imitadors. Una escola que, en el fons seguirà la lògica curricular de l'escola republicana francesa, amb algunes peculiaritats com ara l'absència

d'exàmens, de premis o de càstigs. Aquesta lògica de preocupació científica, alta cultura humanística i preparació d'ofici serà la que caracteritzarà aquest espai, que tindrà com a culminació el CENU, és a dir, l'aplicació generalitzada dels principis de l'escola republicana, també la llibertària (no oblidem que el seu president serà Josep Puig Elías (1898-1972), antic director de l'escola llibertària La Farigola del Clot) encara que aquesta vegada a partir de la col·lectivització de la important xarxa religiosa, la qual cosa va comportar, per primera vegada, la universalització de l'educació.

Onades reformadores.

Els sistemes educatius públics, com a institucions dependents dels Estats, com a eines al servei de projectes polítics i socials sempre són a l'ull de l'huracà dels debats i espais on es reflecteixen les tensions entre els diferents actors que pugnen pel poder. Entre aquests trobem classes socials amb interessos antagònics, els poders tradicionals que es resisteixen a perdre pes en les periòdiques transformacions històriques, o aquells sectors que habitualment malden per posar un àmbit tan estratègic com és l'educatiu, al servei dels seus interessos particulars. Les maneres com es tradueixen aquestes disputes solen prendre l'aparença de reformes educatives, que, almenys pel que fa a occident, solen desenvolupar-se de manera simultània en diversos països, apuntant en direccions similars, malgrat que amb formes i intensitats diferents.

Els sistemes educatius públics consoliden les seves estructures, formes i currículums cap a la segona meitat del segle XIX, paral·lelament a la consolidació del capitalisme, que ja en el tombant del segle representa pràcticament un pensament únic.

Malgrat els trasbalsos històrics que s'esdevenen durant la primera meitat del segle XX, en bona mesura, aquests mantenen certa estabilitat pel que fa a estructures, organització curricular, metodologies, formació i selecció del professorat o funcionament intern. Es tractava d'institucions autoritàries i que tendeixen a reproduir les diferències socials, fet especialment greu en societats clarament desigualtaries.

Malgrat les crítiques que se'n pogué fer, l'educació era molt ben valorada, especialment per les classes treballadores, perquè malgrat les clares disfuncions i el tarannà discriminatori, a la pràctica, esdevenia una eficaç eina de promoció social. A més, esclar, hi ha la qüestió de l'igualitarisme social. El fet que els grups benestants o les classes mitjanes mantinguessin els seus fills diversos anys, especialment en l'etapa secundària o la universitat, esdevenia una clara discriminació respecte a l'abús del treball infantil al qual eren sotmesos nens i nenes dels serveis urbans, les fàbriques o el camp. Per tant, el principal problema educatiu esdevenia la insuficiència de prou places que permetessin abastar a tota la població escolar, i estendre l'escolarització obligatòria efectiva, almenys fins als catorze anys, l'edat a partir de la qual era legal començar a treballar a la major part de països fins a la dècada de 1970, en què passarà a ser els setze de l'actualitat.

És per això que trobem la gran primera onada reformadora educativa cap a la segona meitat del segle XX. Amb l'esclafament del feixisme, el context de la guerra freda, l'amenaça d'una revolució d'esquerres, especialment gràcies al prestigi d'un comunisme que havia pogut derrotar el nazisme, implica que bona part dels plans progressistes d'inversió pública i convergència social (com ara el New Deal, a Estats Units durant l'era Roosevelt, o l'Informe Bevan a la Gran Bretanya) propicien els diversos pactes que ens porten a un seguit de polítiques de benestar on l'ensenyament públic serà

un sòlid pilar. Sanitat universal, habitatge públic, salaris dignes i escola gratuïta per a tots els infants seran aspiracions llargament anhelades que prendran forma al llarg del que els economistes anomenaran els Trenta gloriosos per definir el període de creixement econòmic, equilibri social, i una substancial millora en les condicions de vida i treball de la majoria de població occidental entre 1945 i 1973.

Aquesta onada reformadora va ser més quantitativa que qualitativa. Consistia a expandir horitzontalment el sistema. Es va fer un pla generós de construccions escolars. Es van contractar milions de nous mestres. S'expandeix, sobretot, l'escolarització a l'ensenyament secundari, abans patrimoni gairebé exclusiu de les classes mitjanes, i també la universitat. Precisament un dels pilars de l'estat del benestar que permetrà noves oportunitats de promoció social serà l'ensenyament públic. Els diversos governs incrementaran de manera ostensible els recursos en aquest àmbit, amb una allau de noves escoles i instituts, un reclutament massiu de docents amb major formació que les fornades anteriors, i en bona mesura amb certs nivells de consciència social, i un allargament en l'edat d'escolarització obligatòria. Això, per descomptat, va generar canvis significatius. Per a la majoria d'europes, especialment procedents del camp o de famílies de treballadors de coll blau, abans de 1945 l'habitual era rebre no més de quatre o cinc anys d'instrucció bàsica i solien posar-se a treballar entre els dotze i catorze anys. L'ensenyament secundari esdevenia un luxe distintiu entre les classes mitjanes (les prestigioses i exigents institucions com les *Grammar Schools* britàniques, els *Lycées* francesos o els *Gymnasium* alemanys), mentre que l'accés a la universitat, era reservat tradicionalment a les elits, sovint en ciutats petites, antics centres culturals que provenien de l'edat mitjana i que esdevenien alhora un espai de cohesió, coneixença i contactes entre grups restringits com a avant-sala a

desenvolupar funcions dirigents dins les respectives societats; és el cas d'Oxford, Cambridge, Harvard o l'École Nationale de l'Administration.

És en aquest context d'estat del benestar, de procés de convergència social potenciat pel keynesianisme, que aquesta necessitat de les societats de donar sortida a les ambicions individuals i col·lectives ho capgira tot. Les famílies volen millorar el seu estatus i l'institut i la facultat poden representar l'ascensor social que ho possibilita. A la dècada de 1960 és quan aquest procés de canvi es comença a constatar. L'historiador Tony Judt (1948-2010) ens recorda que mentre a finals de la dècada de 1950 només un de cada vint joves italians arriben a la universitat, deu anys després serà un de cada set. Entre 1960 i 1970, França passa de tenir 210.000 estudiants a 651.000. Evolucions similars es registren a Alemanya, Estats Units o les Illes Britàniques. Això representa un increment exponencial que desborda les aules universitàries. En molt poc temps es passa de desenes de milers a centenars de milers d'estudiants universitaris als països centrals europeus. Es produeix un fenomen de massificació que desconcerta els planificadors. Ara bé, i aquest és un factor que cal tenir en compte, els estudiants universitaris continuen essent una minoria respecte el seu contingent demogràfic generacional, com ho són encara avui, quan entre els països occidentals el percentatge de persones amb estudis universitaris pot oscil·lar entre el 15 i el 40% en funció de cada país.

També ens trobem amb altres circumstàncies que afavoreixen aquestes mutacions. Els nous organismes com la UNESCO o l'OCDE són conscients que en una fase de desenvolupament tecnològic i modernització industrial, són necessàries unes classes treballadores millor formades tècnicament, mentre que la gran massa treballadora i sense qualificar tenen un pes cada vegada menor en el món productiu. Un exemple serà la gran

reconversió de l'agricultura, que propiciarà un èxode rural vers les conurbacions urbanes, on hi haurà noves oportunitats de feina, especialment entre les activitats laborals de coll blanc, en el que es considera l'accés de les classes treballadores a assolir un estatus de classe mitjana, de la mateixa manera que els nous estils de vida i canvis en els costums propiciaran una societat més oberta, més educada, més culta, i amb majors oportunitats. El revers d'aquestes transformacions serà el creixement de suburbis, de zones degradades i guetos fets a còpia d'habitatge públic, escoles no sempre sensibles a les demandes de la població, o el manteniment de les antigues rigideses del sistema, que registraran elevats nivells de fracàs escolar, precisament entre alumnes d'extracció obrera o camperola. A més, el creixement quantitatiu, molt per darrere del creixement demogràfic dels estudiants, va tenir com a un dels danys col·laterals una massificació de les aules com a problema de gravetat creixent. Són d'aquesta època edificis escolars funcionals, fets a corre-cuita, mal dissenyats, amb materials d'escassa qualitat i estètica discutible, amb aules desbordades. En bona mesura, els planificadors, d'una cultura tecnòcrata, havien comès errors de càlcul la persistència dels quals posa en qüestió la sinceritat de la seva voluntat de millora o la seva sensibilitat social.

A més, aquesta universalització educativa va posar en relleu un altre dels danys col·laterals que esdevindrien un problema endèmic, a l'arrel de la crítica de la institució. Com dèiem, l'extensió educativa a aquells amplis segments que havien estat exclosos va comportar l'aparició del fenomen del fracàs escolar, que podia arribar a representar a prop de la meitat dels alumnes matriculats, i que seria especialment ampli entre les classes treballadores. I això, entre poblacions culturalment homogènies (tret dels Estats Units, amb una àmplia població afroamericana i que esdevenia tradicionalment una societat

constituïda per milions d'immigrants), sense entrar en la dimensió de diversitat cultural que es faria evident a les aules continentals a partir de les dècades dels setanta i vuitanta, i en el cas de Catalunya, dues dècades després. El sistema educatiu continuava amb una estructura institucional i mental rígida, on les autoritats educatives i els docents mantenien un llistó de coneixements a assolir a un determinat nivell que exclouïa tot aquell que no ho superava. És per això que cap a la dècada dels seixanta, i especialment a partir del sacseig que comportaria maig del 68, s'instal·la en el pensament pedagògic el concepte d'"escola comprensiva". En el món anglosaxó, on apareix aquest mot, venia a ser una reacció contra les elitistes i selectes *Grammar Schools* i propiciava un ensenyament on l'alumne fos valorat pels seus progressos en funció de les seves potencialitats (i carències). Una traducció més idònia seria el popularitzat terme de "escoles inclusives", on es procurava retardar al màxim la separació dels alumnes en funció del seu rendiment, buscar mecanismes d'avaluació més complexos i ponderats, perllongar els anys d'escolarització, evitar l'abandonament prematur i centrar els esforços per tal que l'infant i l'adolescent no quedés despenjat en aquella dinàmica darwiniana dels sistemes educatius del moment. És aquí quan apareixen els grans debats sobre metodologia, agrupaments, autonomia de centre i altres elements encara avui presents en el debat educatiu. Tanmateix, aquest debat va resultar prou polèmic entre els partidaris de la tradició (el vell sistema meritocràtic) i els de la renovació (on s'intentava evitar obrir el ventall de diferenciació i jerarquització entre alumnes i xarxes escolars). El cert és que l'escola comprensiva no acabava d'assolir els seus objectius, i això va suposar certa decepció sobre els límits del sistema educatiu. Malgrat els esforços, el que succeïa a la pràctica, era que l'escola, com a institució estatal, seguia exercint el seu paper de reproductor de les diferències socials. I

això, si bé va generar amargor entre l'esquerra, va propiciar certa reacció entre aquells sectors més conservadors que consideraven que els experiments dels seixanta havien anat massa lluny, i que les generoses inversions educatives en el marc de l'extensió de l'estat del benestar no estaven produint els resultats esperats. Aquestes discussions no eren innocents, perquè la dècada de 1970, i especialment a partir de la de 1980, el neoliberalisme acaba esdevenint la ideologia hegemònica en les polítiques socials i educatives, i és a partir d'aquí quan es transforma el paradigma de les polítiques escolars, lligades a concepcions econòmiques l'exercici de les quals han permès veure el seu tarannà reaccionari. Així, amb l'excusa del fracàs educatiu com a una circumstància personal, la individualització del fracàs (en altres termes, es retorna a la concepció del darwinisme social que fracassa aquell menys apte) serveix com a excusa per una perllongada política de desinversió, de retallades, i de retorn a una filosofia política segons la qual el sistema educatiu cal que sigui transformat en funció de les necessitats econòmiques i productives (és a dir, d'acord amb els interessos de les empreses), uns nous canvis econòmics i productius molt vinculats al fenomen de la desindustrialització, la deslocalització de les fàbriques, la terciarització de l'economia (amb un segment creixent d'activitats de serveis de baix valor afegir, i a la precarietat com a estil de vida i de treball). En altres termes, és a partir de la crisi de 1973 que es comencen a posar les bases de la globalització.

La globalització planteja una liberalització educativa, que és la que caracteritza la nova, i per ara, darrera, onada reformadora. L'escola neoliberal, com plantegen alguns teòrics com Christian Laval (1953), Nico Hirtt (1954) Pilar Carrera (1959), Eduardo Luque (1958) o Rosa Cañadell (1948), i sobre la qual va bona part d'aquest volum. El que sí és cert és que els nous models impliquen que els sistemes educatius, sense perdre del

tot els seus lligams amb l'Estat, passen a ésser conduïts per un món econòmic (sovint a partir de les privatitzacions d'escoles, instituts i universitats) que, com ens recorda Naomi Klein (1970) al *No Logo*, es dedica més a fabricar fum, a exercir de *branding*, a especular, que a tenir una veritable activitat econòmica o a fer coses tangibles. Tanmateix, acaba esdevenint una estratègia que inocular el virus de la competitivitat entre individus, col·lectius i institucions en una mena d'orgia autodestructiva, on l'escola perd les seves funcions tradicionals sense que quedi molt clar que siguin reemplaçades per altres estrictament educatives. És aquí on l'home neoliberal implica un nou paradigma, on, de nou, la temptació de fer de l'escola un espai d'enginyeria social, es tracta de modelar a cada individu com si fos un empresari de sí mateix. Això implica que cada persona ha d'aprendre a deslliurar-se dels seus lligams col·lectius, dedicar els seus esforços a competir (també darwinianament) contra els seus iguals per assegurar un èxit promès (i estrictament restrictiu i exclouent), que serveix per dissimular la recuperació de les jerarquies en la gestió educativa (on l'escola pública assumeix la filosofia i el funcionament de l'empresa privada) i on, de nou, com en un etern retorn nietzscheà, es desfà el camí de l'estat del benestar i tornem a contemplar el sistema educatiu com a un dels principals espais de reproducció d'unes diferències socials, que en l'actualitat, ja recorden estadísticament a les existents a l'Europa prèvia a la guerra de 1914. Hi ha, és clar, certes diferències: la desocupació estructural obliga a mantenir a la majoria de població escolaritzada fins, almenys, els 18 anys, tanmateix, la meritocràcia es dissol en una xarxa educativa on cada vegada més, la procedència social dels seus alumnes determina les seves possibilitats laborals, socials i personals futures.

La creació de l'escola catalana durant la Transició.

La situació educativa a Catalunya, dins el context europeu, l'hauríem de qualificar d'excelsionalitat. Hem d'entendre la paradoxa d'una societat contemporània, moderna, i amb un esperit profundament liberal i republicà, immersa d'una monarquia postfeudal, profundament autoritària i terriblement paranoica respecte a la modernitat, a partir de les restes d'un antic imperi que s'enfonsa sense saber-se reinventar. En aquest sentit, Espanya és un Estat reaccionari que veu l'educació (com la democràcia, com la indústria, com l'existència de cultures no castellanes) com a una amenaça que qüestiona la pervivència d'una relació de poders favorable a sectors com l'alt funcionariat, els militars, els latifundistes meridionals o una església preconiliar. En altres termes, l'esperit i la praxi de l'Estat espanyol el singularitza com a una societat europea perifèrica semblant a l'antic Imperi Austrohongarès o l'Imperi Otomà coetanis.

Per contra, Catalunya representa el seu mal de cap constant. És la capital de la dissidència, un nucli desestabilitzador, amb Barcelona, segons comentaris d'Engels, que serà la ciutat que més quilòmetres de barricades construirà durant el segle XIX, i que esdevindrà la capital llibertària del món. A més, Catalunya serà també un espai de resistència cultural, amb la seva identitat pròpia, amb una cultura i una llengua reprimida o invisibilitzada per un Estat hostil que farà servir el precari sistema educatiu o acadèmic com a un mecanisme d'adoctrinament hispanocèntric. En aquest sentit, la monarquia hispànica considerarà Catalunya com a un problema d'ordre públic, només gestionat a partir de la repressió. Per la seva banda, la societat catalana, carent d'institucions sòlides (amb l'excepció de la Generalitat Republicana de 1931-1939 i la seva restauració autònoma, a partir de 1977) farà servir l'associacionisme i la capacitat

d'autogestió de la societat civil com a eines de supervivència nacional i democràtica.

En el camp educatiu, és l'Espanya Negra la que imposa la seva llei. Això vol dir una deixadesa de les seves obligacions en el camp de l'educació en favor de l'església catòlica, que pràcticament mantindrà un monopoli educatiu fins ben entrada la dècada de 1980. Per la seva banda, responsable teòrica dels ajuntaments en l'etapa de primària, i del *Ministerio* i les diputacions a l'esquifida secundària, en realitat implica un dèficit de places escolars que abasta a més de la meitat de la població. El 1900, quatre de cada deu catalans no saben llegir ni escriure. El 1936, 36 de cada 100 infants barcelonins no van a l'escola.

Davant d'aquest panorama, on queda ben clar que de l'Estat només es pot esperar els bombardejos de l'exèrcit, la repressió de la guàrdia civil i els sermons reaccionaris d'una església ultramuntana, la societat civil, sindicats, agrupacions escolars, polítics locals, republicans i associacions tracten de bastir la seva xarxa paral·lela o de fer servir els ajuntaments on tenen representació com el de Barcelona (i entre 1914-1923, la Mancomunitat), per anar preparant les seves experiències educatives. Algunes de les quals s'inspiren en les tendències de renovació pedagògica europea, i altres tracten d'imitar models com el francès o l'italià. També el moviment llibertari tindrà la seva pròpia xarxa d'escoles racionalistes sorgides de l'experiència de Ferrer i Guàrdia, al seu torn extretes de la pedagogia lliure francesa del tombant del segle XIX. Ara bé, tot aquest conjunt d'experiències, des d'un punt de vista quantitatiu, esdevenien limitades, i sovint interrompudes per la repressió governamental. La voluntat del període republicà de construir un sistema coherent i complet, d'alçada europea, es va trobar amb una guerra que impedí el seu desenvolupament, i

finalment una dictadura que representà un dur pas enrere en el món social i en l'educatiu.

És així com ens trobem amb un període que de manera molt il·lustrativa es denomina com a “nacional-catolicisme”, és a dir, una escola amarada d'adoctrinament espanyolista i feixista, amb la intervenció a voluntat de l'església catòlica, tant en el control del currículum com d'ingerència pel que fa a la gestió. Es tracta d'una escola mediocre, autoritària, dogmàtica, masclista, i definida pels valors de la dictadura. I a més, on l'església manté el monopoli educatiu, especialment de les classes benestants.

De nou, la pròpia societat civil s'ha d'organitzar al marge de les institucions oficials i crear la seva xarxa subterrània i dissident a còpia de, o bé escoles privades laiques, amb el suport de famílies progressistes de classe mitjana, o bé en base a l'autoorganització i la formació dels docents crítics amb el sistema, especialment al voltant de Rosa Sensat, Marta Mata, o sindicats clandestins. Especialment definitori serà el ressò de maig de 1968 on, a aquesta oposició més o menys sorda contra la dictadura franquista s'afegeix un esperit de revolta juvenil contra les jerarquies tradicionals.

Les dècades de 1960 i 1970 són precisament molt significatives perquè també representen el desbordament demogràfic, resultat de les grans migracions del camp a les ciutats. Unes migracions on, a banda de la pobresa, el xoc cultural i generacional i l'extensió de suburbis desordenats i precaris, hi haurà el factor de les diferències lingüístiques i culturals, que representen una dificultat per a la cohesió social. La sort, en aquell moment, és que l'oposició al franquisme (i Catalunya, de nou capital de la dissidència, manté un dur antifranchisme sociològic) sap combinar les lluites socials, sindicals i moviments veïnals envers un moviment educatiu de fons, que reclama tant escoles dignes, com també el que serà la presència del català a l'escola.

Paral·lelament a l'extensió del parc escolar públic, aconseguit a còpia de mobilitzacions populars, apareixen les tensions entre les tendències autoritàries dels cossos de directors, i noves generacions de mestres i professors d'un esperit radicalment democràtic i antifranquista, que sovint constituïran el lideratge col·lectiu de les lluites contra la dictadura i esdevindran referents de barri. Això implicarà, a poc a poc, soscavar l'autoritat dels directors fins al punt que vagin perdent el poder de maniobra anterior i establint així una cultura de claustre assembleari i deliberatiu.

Amb la mort del dictador i les transformacions radicals, entre àmplies mobilitzacions, de la segona meitat de la dècada de 1970 s'establirà així una veritable nova escola amb unes noves regles del joc: una gestió assembleària, amb metodologies modernes que es revelen contra el conductisme i la memorització de l'escola tradicional, lliure en el sentit que s'aposta pels valors progressistes del moment, en contra de les rigideses del sistema, amb continguts actualitzats i desposseïts del dogmatisme del nacional-catolicisme. També, a tall simbòlic, s'imposa una certa informalitat en la manera de vestir o en la proximitat en les formes de relació amb les famílies i amb l'alumnat (cosa que sorprendrà sovint els observadors estrangers). Hi ha, a més, la qüestió del català, on seran precisament les famílies immigrants dels barris populars, les perifèries suburbanes i la corona metropolitana les que pressionaran perquè la llengua vehicular sigui el català com a una eina de potenciar les possibilitats laborals i la incorporació a una societat catalana plural. Amb un esforç de l'escola, els docents, i el paper rellevant de sindicats educatius com USTEC·STEs s'aconseguirà fer real una xarxa d'escola pública, catalana, democràtica a partir de la dècada de 1980.

Amb tots aquests ingredients, serà precisament al llarg d'aquests anys que va des dels inicis de la Transició fins a

l'acabament del segle XX on trobarem l'era daurada de l'educació catalana. Es venia d'un nivell extraordinàriament baix on calia construir un sistema educatiu públic a partir de pràcticament no res, i es va haver de fer en un parell de dècades allò que la majoria de països occidentals van haver de fer en mig segle. Es va passar d'un nivell de fracàs escolar, a catorze anys, superior al quaranta per cent, al disset per cent quan l'escolarització obligatòria s'estenia fins al setze, es van constituir centenars d'escoles en un moment en què l'escola pública era minoritària respecte la gran indústria, protegida per la dictadura primer, i els governs teòricament democràtics després, de l'escola religiosa, que per la seva banda aconseguí un sistema de finançament públic que li assegurà la supervivència. El resultat final, al cap dels anys, ha estat la generació de catalans millor formada de la història, amb un nivell d'habilitats i coneixements molt per sobre de les possibilitats econòmiques i el subdesenvolupament empresarial del país.

Ara bé, aquesta etapa daurada, fonamentada en una filosofia democràtica i assembleària tenia els peus de fang. Com bona part de les concessions institucionals, aquestes venien motivades per les pressions d'una societat civil fortament mobilitzada durant els setanta i vuitanta, amb un moviment sindical prou compacte i actiu. Tanmateix, la realitat és que el sistema, especialment pel que fa a escola pública, patia d'un subfinançament endèmic, molt per sota del percentatge de PIB dels estats occidentals centrals, que provenia d'una situació heretada de llarga precarietat, on es mantenien importants prejudicis per part d'unes classes mitjanes tradicionalment escolaritzades a centres privats, i on no existia una tradició de respecte pel món educatiu ni pels seus professionals. A tot això, ens trobem amb una societat amb unes elevades desigualtats que el sistema educatiu, per si sol, no va poder corregir. On els

poders fàctics seguien conspirant per posar pals a les rodes a l'extensió i millora de l'escola pública. I les coses no van fer sinó empitjorar a partir del moment en què el verí del neoliberalisme va anar impregnant les polítiques educatives de les darreres dècades.

L'ATAC NEOLIBERAL A L'EDUCACIÓ.

Rosa Cañadell

Estem assistint, en l'última dècada, a un atac sense precedents al nostre sistema públic d'educació. Un atac dissenyat des de ja fa molt temps però que, amb l'excusa de la crisi, s'ha aplicat amb una gran celeritat, generalitzant-se i aprofundint-se. Estem parlant de la usurpació de l'educació per part del neoliberalisme, i dels seus promotors, els bancs, les multinacionals i el món financer.

El Neoliberalisme no és només un sistema econòmic, basat en l'acumulació de més capital cada vegada en menys mans, amb l'augment de la pobresa i la desigualtat que això comporta, sinó també, com explica Christian Laval: "una remodelació de la subjectivitat que obliga a cada persona a viure en un univers de competició generalitzada, organitzant les relacions socials segons el model del mercat i transformant fins i tot a la pròpia persona, que d'ara endavant és cridada a concebre's i a conduir-se com una empresa, un emprenedor de si mateix" I per a tot això és imprescindible l'educació.

Estem en una situació totalment diferent de les que es van donar en les dècades precedents, a partir de la transició democràtica, en les quals s'anava construint una educació pública amb la participació activa del professorat, i amb l'estímul i el suport dels poders públics. Una escola pública que va tenir com a repte

la igualtat d'oportunitats, la democratització dels centres i les bones pràctiques professionals. Això va donar els seus fruits i, per primera vegada en molt temps, les classes populars van accedir a la universitat.

A poc a poc estàvem construint un model d'escola pública basat en la idea que l'educació és un dret universal i un bé públic, que l'Administració té el deure de garantir en condicions de qualitat i d'igualtat. Un model que considera que l'educació és un factor de desenvolupament personal, d'emancipació social i una de les eines per fer possible una societat cohesionada, inclusiva i justa. Aquest model centra la seva preocupació en buscar els continguts, valors i metodologies que millor poden ajudar a una educació global i que puguin compensar el desigual capital cultural i social amb el qual l'alumnat arriba a l'escola. Per aquest model lluitem durant molt temps i havíem avançat molt. Però des de finals dels anys 90 la política educativa a nivell internacional s'ha redefinit en virtut de les necessitats del capitalisme en la seva versió neoliberal. En molts països de la UE, incloent el nostre, la política educativa oficial s'ha modificat amb l'objectiu de respondre a la societat de mercat i a les necessitats del món financer; els valors de l'empresa han començat a suplantar als antics ideals humanistes i una versió pragmàtica de l'educació, ha cobrat vigor de llarg a llarg del món i en la majoria de les institucions educatives.

L'educació, així entesa, passa a estar al servei de l'economia en el seu doble vessant: d'una banda, ha de ser “adaptada” a les necessitats de les empreses i del món laboral i, per un altre, ha de ser “rendible”, o sigui gestionada amb criteris empresarials i ser susceptible de negoci privat. Aquest model educatiu no considera que és l'Estat el que garanteix el dret a la cultura i a la formació, sinó que són els individus els que han de “invertir” en educació, amb el que els “educands” o les seves famílies, es converteixen en els nous “clients”, amb dret a triar i a exigir

resultats satisfactoris que rendibilitzin la seva “inversió”. I els educadors, al seu torn, passen a ser mers treballadors al servei de les demandes del mercat, que es limiten a implementar currículums i metodologies que els “experts” van decidir i que els nous gestors dels centres educatius porten a la pràctica de forma “eficaç”: més resultats amb menys recursos.

Tal i com diu Enrique Díez (...) "No només estem vivint una guerra econòmica... Assistim simultàniament a una guerra ideològica que imposa imaginaris col·lectius afins al pensament dominant. I el paper dels sistemes educatius en la construcció d'aquesta narrativa és determinant pel lobby neoliberal".

Així doncs, el neoliberalisme a l'educació té dos objectius bàsics: 1) Privatitzar el màxim per poder fer negoci amb l'educació, i 2) Que allò que s'ensenya a les escoles estigui al servei de les necessitats del sistema, del poder financer i de les grans multinacionals (bàsicament els grans lobbys de les noves tecnologies).

El paper dels organismes internacionals.

Una característica d'aquesta nova etapa és la creixent intervenció dels organismes internacionals en l'àmbit educatiu. Ja en 1995, Miquel Soler ens va alertar de la publicació del Banc Mundial: "Prioritats i estratègies per a l'educació" en el qual es definien les noves línies que s'anaven a imposar a l'educació. El Banc Mundial no només postulava el projecte econòmic neoliberal sinó també la seva articulació amb un projecte educador, igualment fonamentat en la sacrosanta llei del mercat.

En aquesta publicació trobem ja les següents recomanacions: "Les demores a reformar els sistemes d'educació corren el risc de reduir el creixement econòmic futur"... "La taxa de

rendibilitat en educació s'expressa com a rendiment anual, similar al cotitzat pels comptes bancaris d'estalvi o els bons d'Estat..." "Reducir els sous del professorat és també una possibilitat que hagués d'examinar-se als països on es demostrï que malgrat això, seguiria havent-hi una oferta suficient de professors de qualitat similar..."

Però no es tracta només de reduir la despesa pública, el Banc Mundial apunta també a nous models d'organització: descentralització, autonomia i privatització. I un objectiu clar: convertir les escoles en empreses: "Aquesta tendència es deu a una perspectiva de l'educació més orientada al mercat, que els consumidors (pares i alumnes) trien entre els proveïdors (escoles i institucions) i a l'actitud exigent d'un nombre cada vegada major de pares i alumnes, que ja no accepten que se'ls assigni a una escola pública determinada, sinó que volen prendre les seves pròpies decisions..." I ja per acabar, afegeix: "les polítiques oficials haurien d'encoratjar el subministrament privat i l'augment del finançament privat a fi d'estimular la competència, la innovació i la sensibilitat al mercat de treball." En aquest sentit els laboratoris d'idees finançats per entramats financers, empresarials i institucions polítiques contempen els serveis públics com un obstacle per als seus interessos. Qualsevol instrument susceptible de compensar desigualtats, que resulti gratuït, universal i no discriminatori, amb garanties laborals i que sigui, alhora, font d'ocupació pública és acusat, contra tota evidència, de poc productiu, oneros, escassament dinàmic, i obsolet. Al llarg de les últimes dècades, els diversos lobbys empresarials no han cessat d'atacar-ho i difondre propaganda negativa enfront de la pretesa "eficiència, eficàcia i productivitat" del sector privat. Aquesta creença, vehiculada sovint mitjançant mitjans de comunicació controlats per l'empresariat o les fundacions privades i escoles de negocis, ha influït sovint en l'opinió pública, contra tota evidència, i ha

preparat el terreny en les administracions públiques per atacar, afeblir i finalment propiciar el seu desmantellament; tots ells passos previs, imprescindibles, per a la seva posterior gestió privada.

Aquesta nova estratègia educativa, que es tracta d'imposar a nivell mundial, forma part també de la ideologia dels dirigents de la Unió Europea. Ja al març de 2000, el Consell Europeu de Lisboa va establir l'objectiu estratègic de l'educació que era "Convertir a Europa en l'economia, basada en el coneixement, més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible amb més i millors ocupacions i amb més cohesió social" (Consell Europeu de Lisboa, any 2000).

En aquest sentit, necessàriament cal canviar el plantejament tradicional i academicista del currículum escolar per orientar-lo cap a alguns canvis que imposa el desenvolupament econòmic i social, com són la flexibilització del mercat laboral, la necessitat de titulats en noves professions, la introducció de canvis en l'organització laboral, la reducció dels alts índexs d'atur, la redistribució de l'elevat nombre de titulats superiors, la necessitat d'ampliar els índexs de consum...

Des de l'OCDE es propaguen també polítiques educatives al servei de l'economia, sent una de les principals aportacions els famosos indicadors PISA, que intenten avaluar a tots els joves de tots els països del món amb les mateixes proves, elaborant després una llista sobre la "qualitat educativa" de cada país. De fet, el rànquing dels resultats dels informes PISA acaben decidint què és qualitat, i de manera indirecta, acaben orientant els currículums, perquè tots els països desitgen avançar llocs en el rànquing i, per tant, acaben imposant uns coneixements coincidents amb aquells que PISA avaluarà.

Un dels propòsits presents en la reforma dels sistemes educatius del món (almenys a nivell de països de l'OCDE) és

“l’aprenentatge d’habilitats” o “per competències”, que no és més que un intent de preparar als nois i noies per a les habilitats que es necessiten per a les futures ocupacions de baixa qualitat. Aparcant, d’aquesta manera, tot aprenentatge que vagi en el sentit d’ampliar la cultura, estimular l’esperit crític, fomentar la creativitat, el pensament lliure, la capacitat d’anàlisi de la realitat, la capacitat de transformar la societat...

Un altre dels objectius clars és la introducció de les noves tecnologies en l’educació, posant, d’aquesta forma també, “l’educació al servei de les multinacionals” vinculades a les noves tecnologies i als programes educatius on-line.

Igualment, la privatització creixent forma part del nou plantejament. Això es concreta en molts països amb la cessió dels centres públics a “gestors privats”, o sigui centres privats que funcionen amb els diners públics. Igualment s’estén la progressiva externalització dels serveis (menjador, transport, neteja, agències d’avaluació, innovació, etc.) i l’augment de les Universitats privades. Aquestes mesures impliquen un augment de la despesa familiar en l’educació, la qual cosa té com a conseqüència una major segregació escolar en funció de la renda econòmica de les famílies que fa molt difícil la igualtat d’oportunitats i l’ascensor social, i que converteix l’educació en una mercaderia més al servei del benefici del capital privat i de les classes més afavorides.

La crisi i les retallades.

A partir del 2008, amb l’arribada de la crisi financera a Europa, les mesures neoliberals en l’educació es van aguditzar i s’ha aprofitat el moment per rematar el canvi de paradigma. Tal com diu Naomi Klein en un fragment del seu llibre “La doctrina del xoc”: “Durant més de tres dècades, Friedman i els seus

poderosos seguidors havien perfeccionat precisament la mateixa estratègia: esperar que es produís una crisi de primer ordre (econòmica o catàstrofe) o estat de xoc, i després vendre al millor postor els trossos de la xarxa estatal als agents privats mentre els ciutadans àdhuc es recuperaven del trauma, per a ràpidament aconseguir que les reformes fossin permanents”

Una de les primeres mesures emparades en la crisi, ha estat la retallada en els pressupostos dedicats a l'educació pública. Aquestes retallades van més enllà de ser mesures conjunturals, ja que tenen un objectiu estructural; preparar els serveis públics per fer-los rendibles al benefici privat. Avui la política dels diferents governs té tres eixos determinats: continuar lliurant serveis públics a la gestió privada, establir i incrementar taxes en la ciutadania per rebre determinats serveis i abaratir costos laborals i reduir els seus recursos per fer-los més permeables en un futur a la gestió privada.

Així, amb la crisi, s'augmenta també la privatització de l'educació. A Gran Bretanya, a Espanya, a Itàlia... s'estan prenent mesures perquè entitats privades, religioses o empresarials, gestionin l'educació. Això té conseqüències que afecten diferents àmbits: la transferència de diners públics cap a beneficis privats; la creació de centres de diferent prestigi (que no implica una major qualitat) amb una selecció de l'alumnat per classe social, ja que només tenen possibilitat d'accés en aquests centres les famílies que poden pagar la quota; i el control ideològic i polític, a partir de la llibertat total en definir un “ideari propi” que tenen els centres privats. Actualment aquest ideari, majoritàriament és religiós, ja que la majoria de centres privats subvencionats amb diners públics pertanyen a institucions religioses que poden, impunement, impartir una transmissió de la seva ideologia, gairebé sempre vinculada a les idees més conservadores. Però també les empreses s'estan apropiant dels centres educatius, com succeeix a Gran Bretanya

amb les "Escoles Charter" a imatge i semblança de les quals estan ja implantades als EUA.

Sota aquesta racionalitat neoliberal, el sistema educatiu es vincula lineal i mecànicament amb l'aparell productiu, subordinant el primer als interessos del segon. Es considera a l'educació com a producció de capital humà, com a inversió personal i col·lectiva, la qual deu, per tant, ser rendible en termes econòmics.

És necessari per al model neoliberal eliminar el "dret a l'educació" per fer-la comercialitzable, font de lucre i de dominació. En reduir l'educació a una simple mercaderia se la deixa com a objecte de consum: a ella tindran accés els qui disposin dels recursos suficients per comprar-la en els termes en els quals s'ofereixi en el mercat. L'educació queda, d'aquesta manera, despullada de qualsevol sentit formatiu, substituït grotescament per un sentit lucratiu. S'imparteix una educació segons un model tecnocràtic: es tracta d'entrenar mà d'obra hàbil però acrítica, per això, es jerarquitzen els camps tecnològics en detriment de l'humanístic, ètic i social.

La definició neoliberal de l'educació com a mercaderia i amb això la seva negació com a dret humà, és el principi fonamental que orienta el disseny de les polítiques educatives neoliberals dels nostres governs.

PRIVATITZACIÓ. PÚBLICA-PRIVADA

Rosa Cañadell

El classisme a l'educació.

En una societat cada cop més desigual l'educació juga un paper fonamental. L'estratificació social i econòmica a casa nostra, cada cop més consolidada i agreujada per la crisi, comença a l'escola. Els fills i filles de les classes que tenen el poder econòmic i polític no van mai als mateixos centres educatius que els futurs treballadors i treballadores de les classes populars. Uns centres "exclusius", i privatis per a la gran majoria de la població, apleguen a fills i filles de poderosos, on a més d'instal·lacions de luxe, un aprenentatge a mida dels futurs dirigents i unes quotes altíssimes, els infants es relacionen, des del començament fins al final del procés educatiu, amb "els seus", conformant uns guetos monoclassistes que marquen inexorablement el seu futur, de la mateixa manera que els centres guetos dels barris populars marquen també el futur dels nois i noies de les classes menys afavorides.

Alguns d'aquests centres són privats, internacionals i amb prestigi. Però, al costat d'aquests s'apleguen una quantitat molt més important de centres privats concertats (majoritàriament de

patronals religioses, com l'Opus Dei, Els Jesuïtes, les Teresianes, etc.) que, igualment, tenen instal·lacions de luxe, estudis especials, i quotes impagables, tot i funcionar amb diner públic i tenir un contracte que els obliga a ser gratuïts i no discriminar l'alumnat. Això acaba de conformar el classisme dins del sistema educatiu, ja que implica la concentració d'alumnat de classes benestants (classes altes i mitja-alta), que, a més de gaudir els privilegis socials i econòmics, gaudeixen de centres escolars exclusius pagats amb els diners de tots i totes.

La doble xarxa. Els concerts educatius.

Els concerts educatius, com ja és conegut, apareixen a partir del 1985 amb la LODE, amb la voluntat que ningú es quedi sense escolarització per manca de centre on anar. Després de la dictadura hi havia una gran mancança de centres públics i per poder pal·liar-ho la LODE va permetre, amb una voluntat de transició, que les Administracions poguessin subvencionar, en forma de concert, centres privats que complissin les mateixes normes que els centres públics: gratuïts, no discriminatoris, etc. Però, al llarg del temps, la llei s'ha anat pervertint i els centres privats concertats han anat creixent, perquè, enlloc de construir tots els centres públics necessaris, s'ha optat per ampliar els concerts, sobretot a partir de finals dels anys 90. Així, en els anys de més "bonança" econòmica, enlloc d'augmentar el nombre de centres públics i disminuir els concerts, els diners dedicats a subvencionar els centres privats augmenta a partir del 2002, arribant al seu punt màxim al 2009 (un 21,9 % del pressupost d'educació anava a centres concertats) i disminuint una mica en època de crisi (fins al 18,1%) en el 2012, no per

voluntat política, sinó perquè moltes famílies ja no poden pagar la quota.

Així, una situació que havia de ser excepcional, s'ha anat normalitzant i ha acabat per fer-se llei: tant la LEC com la LOMCE situen ja les dues xarxes en pla d'igualtat i l'Administració ja no està obligada a oferir centres públics sinó només una "escolarització en centres subvencionats en fons públic", o el que és el mateix: si no hi ha places en centres de titularitat pública l'alumnat està obligat a matricular-se en centres privats concertats.

Aquesta situació, no és només una desviació del que havien de ser els centres concertats, sinó que provoca una gran segregació socioeconòmica de l'alumnat el que no afavoreix l'equitat del sistema educatiu ni permet millorar progressivament les condicions dels centres públics. No solament és la desviació de recursos cap a centres privats, sinó també la segregació de l'alumnat: així l'escola pública concentra la gran majoria d'alumnat immigrant (83 %) i de classes populars.

Aquesta situació, a més, és una gran anomalia en els països europeus. En els països que ens envolten els centres educatius són públics majoritàriament o privats no concertats. La mitjana europea d'alumnat que no s'escolaritza a centres públics és d'un 10 %, mentre que a Catalunya és un 40% i a la ciutat de Barcelona arriba a un 60%.

El que més s'assemblaria als concerts són els sistemes de xecs escolars que hi ha a Bèlgica i darrerament també a Suècia. Aquest sistema de xecs es basa amb la idea de Milton Friedman que "un mercat competitiu dels centres educatius oferiria resultats superiors" i que la competència entre centres augmentaria la qualitat. Els primers països on es va dur a terme va ser al Xile de Pinochet, als EUA de R. Reagan i a l'Anglaterra de M. Thatcher. Amb el xec escolar, igual que amb els concerts, l'Estat paga el cost de l'escolarització i les famílies poden

escollir el centre i pagar més en centres privats. Però, contra totes aquestes previsions, aquests països han augmentat la desigualtat i no han millorat els seus resultats escolar. En concret, a Suècia, a partir de l'obertura a centres privats han disminuït considerablement els resultats, segons l'informe PISA.

Curiosament, en el nostre país, davant dels resultats insatisfactoris en aquest informes, mai es qüestiona el funcionament dels centres privats-concertats que, evidentment, en són corresponsables (com a mínim en un 40 %) i això que tots els estudis a partir dels informes PISA demostren que els països que tenen centres amb alumnat més heterogeni acostumen a tenir millors resultats, com ara Finlàndia, on el 97 % de centres són públics i en ells s'escolaritza tot tipus d'alumnat.

D'altra banda els centres concertats, malgrat rebre finançament públic, escapen al control i les regulacions dels centres de titularitat pública. El poc control públic dels diners que es traspassen als centres privats arriba fins a la poca transparència en els pressupostos. És tota una odissea arribar a saber la quantitat real que es traspasa a aquests centres i en concepte de què. De fet, l'única informació concreta que tenim és la de que els 16 centres de l'Opus Dei que hi ha a Catalunya reben 25 milions a l'any, però la xifra global no hi ha manera d'esbrinar-la. Com tampoc hi ha manera de saber exactament el que paguen les famílies en aquests centres, ja que tot s'amaga sota la fórmula "d'aportacions voluntàries" a una Fundació. La realitat és que, al menys a Catalunya, no hi ha hagut cap interès polític en destapar aquesta "anomia legal" que suposa que els centres concertats cobrin quotes. Ja a l'any 2001 el sindicat USTEC·STEs va posar una denúncia a quatre centres de l'Opus Dei i al S. Paül's School, per rebre subvenció pública i cobrar quotes. Hi havia informes de la Inspecció educativa que

reconeixia irregularitats, però tot plegat va acabar en res. I així ha continuat.

És cert que en els últims anys, entre la crisi i la disminució de l'alumnat, s'ha començat a revertir una mica la situació i aquest any, per primera vegada, a Barcelona ciutat la preinscripció de P3 a la pública ha arribat al 49,6 %, i la mitjana d'alumnes escolaritzats a la pública a tot Catalunya s'ha situat en el 67 %. Però també és evident que des de l'Administració s'ha fet molt poc per intentar revertir la situació. En època que retallades, els centres públics han patit una tisorada del 19,44% del pressupost entre el 2010 i el 2015, mentre a la concertada ha estat de només del 4,58%. I el mateix podem dir de la davallada d'alumnat: la disminució d'alumnes de cycle infantil a Catalunya durant aquests anys també s'ha repartit de forma desigual, el 89,32% ha sigut en places públiques i el 10,68% en privades.

Però a més, aquesta doble xarxa educativa té efectes negatius en el conjunt del sistema educatiu: és socialment segregadora, econòmicament injusta, ideològicament controvertida i pedagògicament negativa.

És segregadora en tant estratifica els centres educatius segons el nivell econòmic de les famílies i segons el seu origen cultural. Malgrat teòricament la llei no ho permet, com s'ha esmentat, la majoria de centres concertats cobren quotes (o "aportacions voluntàries" a les seves fundacions; això allunya les classes amb menys poder econòmic.

És econòmicament injusta perquè amb els diners de tots i totes es paguen els privilegis dels que més tenen. I així ens trobem amb centres privats-concertats amb instal·lacions magnífiques i recursos d'elit (piscina, camps de Fútbol, ordinadors, laboratoris, etc.) al costat de centres públics en barracots i amb un dèficit greu de tot tipus de material.

És ideològicament controvertida, perquè, com s'ha esmentat anteriorment, malgrat rebre finançament públic, escapen al

control i les regulacions dels centres de titularitat pública. Així són les patronals les que decideixen "l'ideari" de centre, les que anomenen les direccions i les que contracten el professorat sense cap criteri públic de transparència, mèrit i capacitat; cal insistir que una gran majoria d'aquests centres concertats són religiosos i alguns prou fonamentalistes (p.e. Opus Dei), la qual cosa, en el seu conjunt, fa que els nostres nois i noies rebin una formació clarament inclinada cap a postulats conservadors i de dreta.

És pedagògicament negativa. Educar en la pluralitat, tant ideològica com social (diversitat de classes socials, d'orígens culturals, de sexe, d'orientació, de capacitats, etc.) està demostrat que augmenta la capacitat d'aprenentatge i socialitza en valors comuns. Els guetos, siguin de gent benestant, sigui d'immigrants, són pedagògicament negatius. Els països que millors resultats treuen, com la paradigmàtica Finlàndia, són aquells on la immensa majoria s'escolaritza a la mateixa xarxa pública (97 % a Finlàndia) i no existeix el "dret a escollir" perquè totes són d'igual qualitat. Tots els infants van a l'escola del barri.

Podríem concloure, doncs, que el sistema de concerts, no solament no fa augmentar els resultats escolars, sinó que pot ajudar a disminuir la qualitat global del nostre sistema educatiu, augmenta significativament la desigualtat educativa entre classes socials i orígens culturals, posa en perill la igualtat d'oportunitats i la cohesió social, i a més, s'escapa al control públic tot i finançar-me amb diners de tothom.

No caldria replantejar-se tot això si volem millorar l'educació del nostre país i transmetre uns valors que siguin democràtics i no escorats cap a idearis religiosos? No caldria posar en qüestió que tants diners públics siguin gestionats per patronals privades en una qüestió tant delicada com és l'educació? Quines raons hi

ha per mantenir aquesta doble xarxa i continuar concertant centres privats?

En moments de crisi i retallades, es fa encara més evident, tots els mals d'un sistema educatiu que no és igual per a tothom i que, amb diner públic, es fomenta la desigualtat educativa i es dificulta la igualtat d'oportunitats. Les retallades en educació a Catalunya del 2009-2013 han suposat una disminució del 16,7 %, baixant a un 2,8 % el percentatge del PIB d'inversió educativa al 2013 a Catalunya, el percentatge més baix de tota Europa.

Amb aquestes retallades, continuar subvencionant concerts en escoles privades és una gran injustícia i un autèntic despropòsit. De fet, quan en país una gran majoria de la població s'escolaritza en centres públics, l'interès pel seu bon funcionament i per un finançament adequat és molt major. Si els fills i filles de les classes que posseeixen el poder econòmic i polític no utilitzen els centres públics, existeix el perill que es desentenguin d'ells amb molta més facilitat.

Així doncs, si volem millorar el nostre sistema educatiu, seria convenient eliminar progressivament els centres concertats i ampliar la xarxa de centres de titularitat i gestió pública. Desgraciadament, aquesta no és la línia de les polítiques actuals que estan apostant per la privatització dels serveis públics, inclosa l'educació. No obstant això, també està augmentant la resistència ciutadana a aquestes polítiques privatitzadores que intenten mercantilitzar l'educació, la qual cosa ens assenyala el camí, que serà llarg, però no impossible.

Si volem construir un nou país cal que comencem a parlar d'una nova llei d'educació per Catalunya que aposti clarament per un únic sistema de centres de titularitat i gestió pública que ajudi a millorar l'educació dels nostres infants i joves, recuperant una gestió democràtica i participativa dels mateixos. Condicions indispensables per avançar cap a una veritable igualtat

d'oportunitats i una educació en valors democràtics que ajudin a construir una societat amb més justícia social.

Externalitzacions.

Les externalitzacions no són més que una "privatització exògena" a partir de la incorporació del sector privat als centres públics d'ensenyament..

Tal i com assenyala un Informe de L'Institut d'Educació de Londres, la participació del sector privat en la impartició de l'educació pública està augmentant a tot el món. El sector privat i les ONG han estat durant molt de temps implicats en la prestació d'educació en algunes zones del món en desenvolupament on no havia estat establert un sistema educatiu totalment finançat per l'Estat. Aquests proveïdors també han ofert durant molt de temps sistemes d'ensenyament de caràcter religiós per a les classes més afavorides i altres formes alternatives d'educació als països occidentals industrialitzats. No obstant això, la possibilitat que el sector de l'educació pública es convertís en una font de beneficis econòmics ha sorgit molt recentment, moltes vegades com un subproducte o desenvolupament de les diverses formes, sovint encobertes, de privatització en l'educació pública. (referència 14)

En l'actualitat, les empreses i els consultors privats treballen molt activament en la venda de serveis educatius, que moltes vegades han estat prestats als centres d'ensenyament per les autoritats estatals o per les institucions governamentals nacionals i locals. Entre els serveis que ara es venen als col·legis destaquen el manteniment i els serveis de menjador, els equips informàtics, les connexions de telecomunicació i els serveis d'assistència tècnica i de suport general com, per exemple, la

preparació de les nòmines del personal i la gestió dels recursos humans, l'anàlisi comparativa de les millors pràctiques i la supervisió dels resultats. També es venen als centres d'ensenyament serveis professionals com, per exemple, programes de desenvolupament professional permanent, perfeccionament de les escoles i "millora dels resultats", inspecció i provisió de personal docent. Així mateix, se subcontracta al sector privat la provisió de materials i sistemes pedagògics per a plans d'estudi (a través, per exemple, del major ús de sistemes informàtics comercials específics per a l'ensenyament. (referència 14)

Tota aquesta onada de noves privatitzacions encobertes també ha arribat a casa nostra. Queda clar, que les externalitzacions a l'educació van més enllà dels centres privats concertats i abasten una gran quantitat de serveis que envolten l'educació. Com totes les externalitzacions, a l'educació, són una manera més de privatitzar, doncs es tracta que, amb diner públic, es pagui a empreses perquè donin un servei.

A l'educació, de forma progressiva han augmentat la quantitat i diversitat dels serveis externalitzats. Als anys 80, per exemple, les netejadores dels instituts eren funcionaries de la Generalitat, però cap els 90 el Departament va decidir que enlloc d'enviar personal de neteja als centres, donaria una quantitat perquè el centre contractés una empresa. Actualment, tant la neteja, com el transport escolar són serveis que ja estan en mans d'empreses privades.

Un altre servei que s'ha anat privatitzant són els menjadors escolars. Cada cop més han passat d'estar en mans del centre o de les Ampes, a ser gestionats per empreses privades. També han passat a mans d'empreses moltes llars d'infants municipals. Els municipis que no tenien capacitat o voluntat de gestionar les escoles de 0-3 anys, les han deixat en mans d'empreses privades.

Aquestes externalitzacions han tingut com a resultat un descens de la qualitat del servei i un empitjorament de les condicions laborals dels seus treballadors i treballadores. Per això en els últims anys s'han denunciat aquestes externalitzacions i s'ha lluitat per la remunicipilització de les llars d'infants i perquè els menjadors escolars siguin considerats temps educatiu i es puguin gestionar públicament.

A mida que han anat augmentant els controls externs, siguin avaluacions de competències bàsiques, siguin certificats de Qualitat (EFQM), estan també gestionats per empreses privades, amb beneficis substancials pagats amb el diner públic. Finalment, amb la creació de l'Escola Nova 21, la promoció, formació i disseny de la "innovació educativa", ha passat també a mans privades. La Fundació Bofill, la Caixa, la UOC i UNESCO.CAT són totes elles organitzacions privades que estan dissenyant i formant en les noves innovacions.

El dret a decidir centre educatiu.

Cada any hi ha les Jornades de Portes Obertes dels centres educatius de Catalunya, on cada centre mostrarà a les famílies com és i què fan, per tal que els pares i mares puguin conèixer i puguin també triar millor on escolaritzaran els seus fills i filles.

Triar, el què? En funció de què? L'elecció de centre educatiu dins d'un sistema públic, pagat per tots i totes, no és un contrasentit? O, més encara, no és una fal·làcia? Doncs, quines possibilitats tenen, per exemple, la gran majoria de famílies que viuen a l'Hospitalet del Llobregat, moltes d'elles a l'atur, desnonades o amb salaris de misèria, de triar una de les tres escoles de l'Opus Dei que hi ha en el seu municipi? (Escoles que funcionen amb diners públics però que cobren quotes

impagables per a la majoria). O bé, quines possibilitats tenen de triar un centre de titularitat pública moltes famílies de Barcelona, quan només hi ha places per un 40 % de tot l'alumnat, perquè el Departament d'ensenyament s'ha dedicat, en els últims 35 anys, a donar concerts a centres privats enlloc de construir suficients centres públics.

Però més enllà de la impossibilitat real de triar per part de la majoria de famílies, en una xarxa pública el dret d'elecció no hauria d'existir. Primer perquè no és possible que una Administració pugui garantir totes les preferències individuals; segon, perquè els diners públics no s'han d'utilitzar per satisfer els interessos personals, sinó que ha de servir per garantir la igualtat del servei per a tots els ciutadans i ciutadanes; i tercer, perquè el dret a triar no és més que el privilegi d'uns pocs que tenen la possibilitat de fer-ho, bé perquè els seus diners els hi permet (i poden pagar un centre privat concertat) o bé perquè la seva situació social els permet tenir accés a major informació, amb el que poden buscar les estratègies adequades per matricular als seus fills al centre que desitgin.

Se suposa que un servei públic tant important com és l'educació hauria d'oferir centres d'igual qualitat per a tothom, i les famílies haurien d'accedir tranquil·lament al centre que els hi toca per proximitat. I, per tant, tots els centres que funcionen amb diner públic haurien de tenir a les seves aules un reflex real de la població d'aquell barri o ciutat, amb tota la seva diversitat, de sexe, de classe social, d'origen cultural, de tendència religiosa, etc. Així ho fan a països amb els que sempre ens volem emmirallar, com ara Finlàndia.

La "llibertat" a l'educació, reconeguda en la nostra legislació, no implica automàticament el "dret" a l'elecció de centre educatiu subvencionat per l'Estat, tal com es pretén deduir. Està perfectament comprovat que, fins i tot en igualtat de condicions econòmiques, les estratègies d'elecció són molt diferents segons

el nivell cultural i la situació social. Les classes populars valoren més la proximitat i la convivència amb els amics, veïns i germans, mentre que les classes més il·lustrades prefereixen l'eficàcia i el nivell social dels altres alumnes. Des de la mateixa OCDE s'alerta: "la introducció de mecanismes d'elecció a les escoles pot donar lloc a la segregació i a més desavantatges per aquells que estan en pitjor situació" De fet, en la majoria de països europeus, el lloc de residència de la família i la seva proximitat a l'escola és l'element fonamental per assignar el centre, tant en primària com en secundària.

Per què, doncs, s'estimula a les famílies a triar centre enlloc d'estimular-les a millorar el centre que els hi pertoca? Les respostes són dues. Per una banda perquè tenim una doble xarxa, clarament diferenciada, una de titularitat pública en la que no s'han de pagar quotes i els centres estan oberts a tot tipus d'alumnat, i una altra de privada-concertada que funciona amb diner públic però cobra quotes, a vegades impagables, i amb un "ideari" propi, majoritàriament religiós. Així, la primera elecció de les famílies es planteja entre pública o concertada, i és evident que aquesta "tria" és totalment desigual depenent del poder econòmic de les famílies (unes poden triar, les altres no), amb el que la pretesa "llibertat d'elecció" és només per aquells que s'ho poden permetre, i per tant, no és un dret, sinó un privilegi.

D'altra banda, dins de la mateixa xarxa de titularitat pública s'ha estimulat l'esperit de mercantilització i competitivitat que funciona dins del món del mercat i que és propi de l'empresa privada, però que mai hauria de ser-ho en un servei públic. Es tracta de que cada centre intenti ser "el millor" per tal de poder captar "el millor alumnat" i "el millor professorat". La qual cosa acaba, finalment, amb una nova segregació que, a la llarga, s'acaba estructurant també en funció de la classe social i l'origen cultural, creant guetos escolars que són totalment

contraris a la igualtat d'oportunitats que és una de les bases d'un sistema educatiu pagat entre tots.

Els arguments que normalment amaguen aquesta realitat fan referència als diferents "projectes de centre" que, teòricament, permeten que les famílies triïn aquella educació que més els agrada: més llibertària, més autoritària, més participativa, més religiosa, de més "qualitat", etc. Però això, en els cassos que sigui així, tampoc és de rebut dins d'una xarxa pública. L'educació és bàsica i hauria d'oferir igualtat a tot l'alumnat, sense adoctrinament ni privilegis per a ningú. Els projectes de centre que funcionen millor s'haurien de socialitzar i generalitzar per tal que tot l'alumnat en pugui gaudir.

Així doncs, la llibertat d'elecció no és més que una estratègia per situar a l'educació dins del mercat i, com tot el que funciona segons les lleis del mercat, els efectes negatius recauen sempre sobre les classes més populars. Si aquesta llibertat d'elecció està, a més, subvencionada amb diners públics (com succeeix actualment amb els concerts) ens trobem davant un sistema en el qual l'Estat, en comptes de vetllar per la igualtat, afavoreix clarament al sector social més privilegiat i deixa en mans del capital privat la possibilitat d'obtenir un doble benefici: la venda del saber i el control directe del que s'ha d'inculcar als futurs ciutadans i ciutadanes.

En definitiva, mentre tinguem una doble xarxa, mentre estimulem la competitivitat entre els centres educatius i mentre estimulem i fem possible l'elecció de les famílies, mai no podrem oferir una igualtat de drets educatius per a tots els infants i l'única cosa que aconseguirem és avançar, cada cop més, en la desigualtat i la segregació. I tot això sense aconseguir una qualitat en el nostre sistema educatiu, doncs, tal i com demostren tots els estudis, els països que tenen millors resultats educatius, com ara Finlàndia, tot l'alumnat s'escolaritza en una

sola xarxa pública i gratuïta on conviuen els rics i els pobres,
els nadius i els immigrants i, per suposat, els nens i les nenes.

EL CURRÍCULUM EDUCATIU

Pep Barceló, Marina Pérez i Rosa Cañadell

Conceptes i utilització.

Els conceptes precisos.

En Pedagogia un currículum és un pla d'estudis per educar a la mainada i als joves en el seu període d'escolarització entenen educar com ajudar (a algú) a desenvolupar les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals, és a dir, transmetre (a algú) coneixements, actituds, valors o formes de cultura. Certament que és una concepció de diccionari, de manual, però ens assenyala quina és la base sobre la qual hem d'entendre i fer servir aquest concepte.

Per què ha de servir en currículum.

Pla d'estudis per educar els infants i joves. Certament cada etapa educativa haurà de tenir el seu currículum específic, però qualsevol currículum ha de ser el conjunt d'objectius, continguts, procediments, metodologies, valors i criteris d'avaluació que cada matèria haurà de tenir per educar els

infants i els joves. Ha de contenir tot el que necessita una persona: coneixements, experteses, cultura, valors humans, valors socials... Així doncs, el currículum no pot obviar cap dimensió de la persona, ni la individual, ni la col·lectiva, ni la social (coneixements, actituds, valors o formes de cultura) en aquest sentit és important no oblidar-nos dels drets humans, dels drets dels infants, de construir allò que cadascú és i vol ser, del descobriment de les formes de vida en comú, del lloc de l'ètica en la regulació de la conducta, del descobriment dels altres, de la comprovació de la diversitat, de les eines per observar la realitat, de veure les desigualtats, d'interrogar-se sobre el perquè de tot plegat, de la prioritat que és la capacitat de dubtar, de qüestionar, d'aprendre a pensar, d'accedir a una forma de pensar i ser que permeti relativitzar la pròpia "fe", la pròpia "cultura"; ser crític amb un mateix; acceptar influències de les altres; del compromís personal perquè la societat sigui millor...

Com s'ha utilitzat el currículum al llarg del temps?. El currículum: Eina ideològica.

En general el currículum s'ha utilitzat per a la socialització transmetent el pensament dominant i mantenint un ordre i d'un funcionament social determinat. Com exemples poden veure que fins el segle XVIII les dones van adquirir atenció particular, ja que es va reconèixer la importància de la seva educació com a preservadores de la religió i la moral i en aquest sentit, les que eren escolaritzades, se les educava. Malgrat els canvis produïts durant el segle XIX (intentar solucionar el greu problema d'analfabetisme que patia el país) la llei Moyano no va ser una llei innovadora, sinó una norma que venia a consagrar una educació basada en les mateixes concepcions que

havien existit fins aleshores. També cal recordar l'escola franquista on la llei sobre Educació Primària de 1945 dóna a l'Educació Primària un caràcter confessional, patriòtic, i professional, establint la separació de sexes i l'ús preceptiu de la llengua espanyola a tot el territori "nacional".

Però el currículum també s'ha utilitzat amb intenció transformadora. Podem veure com els decrets i principis aprovats en la II República intentàvem revertir l'analfabetisme, fer més just el sistema educatiu i fer evolucionar el pensament de la societat allunyant-lo del pensament vuitcentista (Bilingüisme, suprimir l'obligatorietat de l'ensenyament de la religió, Laïcitat, l'Educació pública ha de tenir un caràcter social, Coeducació...). Finalment, la restauració democràtica també va significar un canvi social radical on el currículum va adequar l'educació al nou període de societat democràtica (regulació de l'Estatut de Centres Escolars, la participació en l'ensenyament de la comunitat educativa, el dret a l'educació, la direcció democràtica dels centres, la recuperació de valors democràtics i socials que la II República..).

La realitat actual.

L'ensenyament del futur: el dibuix dels "experts".

“Els col·legis i instituts tenen ordinadors, pissarres digitals, wifi. Els professors tenen blocs o pàgines Web en les que penegen apunts, exercicis o informació general i interactuen amb els seus alumnes. Alguns centres fins i tot tenen APPs per passar llista i comunicar als pares absències injustificades dels seus fills. Així ho creuen almenys experts de tot el món, que vaticinen grans canvis des de ja mateix -alguns més visibles, altres menys- que configuraran una nova escola per a l'any

2030. Una escola que perdrà el seu paper preponderant com a principal font de coneixement davant internet, on les tradicionals classes magistrals desapareixeran, el professor canviarà el seu rol -de impartir coneixements a exercir de guia dels alumnes-, el currículum serà més individualitzat per a cada estudiant i els coneixements acadèmics perdran pes en favor de les habilitats personals i les competències.

Aquest és el dibuix dels “experts” de WISE (Cimera Mundial per la Innovació en Educació, en les seves sigles en anglès, creada el 2009 per la Fundació Qatar) , segons el resultat d'una enquesta duta a terme entre 645 dels seus membres, experts en educació.

Sostenen que un dels canvis que s'acosten a l'escola és el que patiran els centres: les escoles evolucionaran cap a mètodes més innovadors on els continguts online passaran a ser la primera font de coneixement enfront de l'escola física o l'entorn social i personal de l'alumne. El paper dels professors és un altre dels canvis que veuran les escoles, segons WISE el docent passarà a exercir de mentor o guia d'un alumnat que construirà el seu coneixement a partir de diferents fonts i no com a transmissor del coneixement com succeeix fins ara. L'informe de WISE també es refereix als currículums i les característiques dels alumnes. Els experts de l'organització opinen que les habilitats personals com la capacitat de connectar i tenir empatia amb els altres o de prendre decisions guanyaran pes en l'educació en detriment dels coneixements acadèmics que es valoren ara. També opinen els experts que els currículums tendiran a la individualització, a adaptar-se als perfils de cada estudiant, i les metodologies evolucionaran trencant l'actual dinàmica educativa . Finalment, els experts de WISE opinen que el finançament de l'educació deixarà de ser cosa fonamental dels Estats per passar a les famílies o fins i tot les empreses. Pel que

fa a les empreses també preveuen que adquiriran un paper decisiu en la determinació del currículum educatiu.

En definitiva, i resumint, el discurs dominant diu, com veiem, que l'ensenyament evolucionarà cap a nous mètodes on els continguts online i individuals passaran a ser la primera font de coneixement enfront de l'escola física o l'entorn social i personal de l'alumne. El paper del docent passarà a ser de mentor o guia d'un alumnat, que construirà el seu coneixement a partir de diferents fonts, i no com a transmissor del coneixement. Les habilitats personals com la capacitat de connectar i tenir empatia amb els altres o de prendre decisions guanyaran pes en l'educació en detriment dels coneixements; els currículums tendiran a la individualització, a adaptar-se als perfils de cada estudiant; i les metodologies evolucionaran trencant l'actual dinàmica educativa. Com es pot intuir es pretén un currículum i un

ensenyament caracteritzat per: un paper important del pes del món empresarial i econòmic, i, de les noves tecnologies; un paper subsidiari del professorat; i un currículum que fonamentalment serveixi per tenir adaptabilitat a les circumstàncies de l'entorn i, sobretot, flexibilitat per estar preparat per a un mercat de treball canviant.

Ideari i pretensions del discurs dominant.

La socialització avui es limita a un adoctrinament que, per un costat intenta crear un estat de opinió favorable a les propostes i criteris del pensament dominant amb una utilització convenient dels mitjans de comunicació afins, i, per un altre, i a més llarg termini, vol aconseguir que les seves idees siguin el pensament del conjunt de la societat (la competència, l'individualisme, fiscalitat a favor de les grans rendes, la

desregulació dels mercats, llibertat total per a capitals i fluxos financers, flexibilització laboral...). Es té la intenció de modificar el pensament social sobre el treball, l'economia, etc., per conduir a les persones cap a les conductes i creences que els hi sigui més favorable per als seus interessos. En definitiva un model de conducta humana basat en la competència i l'individualisme. La competència i l'individualisme és el sosteniment de tota la seva estratègia, malgrat puguin parlar en certs moments del "treball en equip" del "lideratge compartit" i d'altres aparences d'acció col·lectiva, totes elles acaben en el protagonisme d'un director, d'un empresari, d'un emprenedor... encara que es presenti com un èxit conjunt. Tot plegat suposa, en gran mesura, soledat, egoisme, marginació, i, ser més poruc, influenciable, feble, cruel i manipulable. Evidentment no estan a favor d'una metodologia i d'un aprenentatge que es promogui valors i qualitats com la pertinença, la reflexió, la solidaritat, la cooperació. De manera soterrada aquest ideari traspua, també, elitisme; un elitisme classista i pertorbador del progrés social en tots els seus àmbits.

L'actual legislació, l'actuació des del poder polític, la posició de determinats partits, la pressió des de determinats mitjans de comunicació per establir un estat d'opinió, posa el Sistema Educatiu només al servei de l'economia entesa des d'una particular visió; aquesta és la subjectivitat a la qual ha d'arribar la societat (acceptar com a bo, com a normal el que passa). Es pot observar que hi ha dues vies que posen l'ensenyament només al servei de l'economia: obrir al negoci privat tot allò que estigui relacionant amb l'ensenyament i proporcionari beneficis, i, modelar un currículum per a les competències dels treballadors que precisen les empreses convencionals per als negocis actuals, en un món que li diuen globalitzat. Exemples: competències bàsiques, empenedoria, educació financera...

Aspectes d'afectació negativa sobre la societat i el model educatiu.

Quina societat volem?. Aquesta és la pregunta que individual o col·lectivament hem de fer-nos perquè és responsabilitat de les persones decidir cap a on volem anar i què volem ser; ni individual ni col·lectivament cal sotmetre'ns o acomodar-se a cap tutela. Haurem de decidir-ho o altres decidiran per nosaltres, en qualsevol cas, ara hi ha determinats efectes nocius per al futur de la societat, de qualsevol societat, que afecten als coneixements, al seu accés, al sistema públic, als recursos i al progrés socioeconòmic integral de la societat, i, que caldrà tenir-los molt presents i combatre'ls.

La privació del coneixement.

L'efecte més colpidor que pot patir una societat és la privació del coneixement del conjunt o d'una part del seus sectors perquè s'inicia una desigualtat perniciosa i nefasta. Un canvi del model educatiu en aquesta direcció vol aconseguir que l'ensenyament deixi de ser vertebrador de la igualtat d'oportunitats Això suposarà, en definitiva, perpetuar el segment d'alumnat amb més dificultats socials i donar prioritat, per a l'adquisició de coneixements, a les classes benestants. La restricció en l'accés als coneixements garantirà el manteniment de les distàncies entre els sectors socials i, per tant, de la desigualtat. Aquesta situació portarà a que només un sector elitista accedirà als estudis i als seus avantatges. No és una situació fruit d'una evolució de la societat, sinó d'una voluntat política, ideològica i premeditada de determinats sectors socials. Un bon exemple el trobem en el gir que estan prenent els estudis universitaris on

el discurs oficial treu la funció social de la universitat, com a instrument per a la millora de tots els aspectes de la societat, amb el suport de la major part de governs, que veuen l'educació i la formació com un instrument comercial o una mercaderia per tal de consolidar l'actual sistema econòmic.

L'empobriment dels coneixements.

Amb el suposat objectiu de millorar les habilitats dels estudiants i aconseguir que sàpiguen aplicar els aspectes teòrics a la vida quotidiana es vol començar una "revolució metodològica" que sigui verificada per les recomanacions de l'OCDE i de les proves Pisa. El desenvolupament humà, la promoció de valors com la Pau, la Llibertat i la Justícia Social, la responsabilitat individual i col•lectiva o aspectes socials com l'eliminació de la segregació, la consecució d'una ciutadania crítica, reflexiva i participativa, etc., queden en via morta. No interessa l'educació i l'ensenyament com a instrument per a la cohesió social o per a la construcció de la identitat nacional, ni el respecte als aspectes socials, morals, emocionals, ni de creixement humà personal de l'alumnat; l'educació i l'ensenyament queden convertits, només, en instrucció per a les competències professionals que es precisen, diuen, en el futur.

El currículum en el desmantellament de la qualitat de l'Ensenyament Públic.

El empobriment del currículum és un element més de la demolició controlada de la qualitat de l'Ensenyament públic, que des del propi govern de l'Administració educativa s'està realitzant (reducció de les subvencions, l'augment de ràtios, la

no construcció de nous centres, l'excés de grups classe en centres, tancament d'aules, la disminució dels recursos per atendre l'alumnat amb necessitats educatives especials, l'augment de la càrrega de treball del professorat...). Es tracta de fer de l'Ensenyament públic un ensenyament residual per a la futura mà d'obra no qualificada que no cal "formar excessivament".

Empobriment curricular: pèrdua de talents.

L'empobriment curricular significa desaprofitar aquelles persones que tenen especials capacitats o actituds per aprendre o per desenvolupar unes activitats. Això és un clar empobriment intel·lectual de la societat i de persones preparades per al món laboral. Les empreses, i el propi país, haurien d'estar preocupades perquè coneixen millor que ningú els estralls que provoca la dependència tecnològica o l'escassa mà d'obra qualificada. Un procés segregador en l'accés als coneixements de sectors socials comporta que es desaprofiti les capacitats del conjunt dels futurs ciutadans i ciutadanes, amb efectes dolents per al canvi del model productiu i el desenvolupament econòmic. Només un procés que no reculli a la totalitat dels possibles disminueix els resultats que s'obtenen. La igualtat en l'accés als coneixements permet que cap talent es perdi per falta d'oportunitats.

Les Competències bàsiques.

Per primer vegada les famílies dels nois i noies que estudien als instituts de Catalunya, rebran les notes d'una manera diferents. El nou Decret del Departament d'educació exigeix que les

avaluacions ja no es facin per assignatures, sinó per Competències Bàsiques.

Quin és el perquè d'aquest canvi sobtat? De fet no es tracta només d'una qüestió d'avaluació, sinó d'imposar que tot l'aprenentatge es basi en aquestes Competències. Però, què són i d'on surten aquestes Competències?

Per esbrinar-ho hem d'anar una mica lluny i entendre com el neoliberalisme (o sigui, les empreses i el món financer) està intervenint en l'educació. I és que les competències bàsiques no són un invent pedagògic, ni una demanda del professorat, ni un ideal de les famílies, són una exigència del món econòmic vehiculada per la OCDE.

Tampoc són una novetat, doncs des dels anys 90 que s'estan intentant introduir. En el 2006 el Parlament europeu ja aprova un quadre de "competències clau" necessàries per "l'aprenentatge al llarg de la vida, el desenvolupament personal, la ciutadania activa, la cohesió social i la empleabilitat", a iniciativa de la OCDE i El Banc Mundial.

Per la OCDE la qüestió principal no són tant els coneixements que l'escola ha de transmetre sinó com l'educació "pot promoure el tipus d'habilitats transferibles que es poden utilitzar per fer front i adaptar-se a la incertesa i el canvi econòmic". Així, en l'educació per competències, "el coneixement com a tal deixa de ser l'objectiu central del procés educatiu, i passa a jugar un paper secundari, donant prioritat a les tècniques per a la resolució de problemes: el "saber fer" .

La crisi del sistema i la creixent competitivitat empresarial desemboca en tres exigències sobre l'educació: 1) la necessitat de reduir la despesa pública destinada a l'educació i augmentar la privatització i la contribució dels ciutadans i les empreses en el seu finançament. 2) La necessitat dels capitals de trobar noves oportunitats d'invertir de forma rendible i les noves formes d'educació derivades dels avenços tecnològics són un

bon mercat, per això “cal introduir al màxim les TIC” als centres educatius i promocionar l’educació on-line. 3) I més important, que allò que s’ensenya a l’educació estigui al servei del mercat: es tracta de “posposar i supeditar els coneixements humanístics i crítics a l’adquisició de competències més properes al món empresarial lligades al terreny laboral” .

Resumint, les Competències bàsiques són aquelles habilitats que les empreses han decidit que necessiten per al futur del món laboral. I per imposar-les i perquè siguin menys costoses per l’Estat, es recomana que les institucions privades col·laborin en aquesta tasca. I això és el que explicaria el perquè, tant des de la nova Innovació educativa (Escola Nova 21), com des de les empreses i bancs (Telefònica, Google, La Caixa, Banc Santander, etc. etc.), ja fa temps que s’està promocionant aquesta pràctica a les escoles i instituts. I, finalment, el Departament d’Ensenyament ha decidit fer-ne la seva política . El problema és que quan es diu que el que ha de fer l’escola és “preparar l’alumnat per a la societat del segle 21”, el que s’està amagant és que el que es vol és preparar l’alumnat per un futur laboral incert, precari i competitiu. Està clar que l’educació ha de preparar per al món del treball, però no és pas aquesta la seva missió principal. L’educació és un valor social i ha de treballar per la realització personal i la millora de la societat. No volem educar perquè els/les joves “s’adaptin” al nou món del treball, sinó perquè tinguin eines per defensar-se de la creixent explotació i precarietat. I per això, són totalment insuficients les Competències Bàsiques i algunes de les noves Innovacions.

D’altra banda, segons Francis Tilman , un dels molts detractors d’aquest sistema “la confrontació a problemes efectius no condueix pas a l’aprenentatge (...) ben al contrari, la pedagogia de les competències és desmotivadora ja que posa l’individu enfront de la seva incompetència”. Però va fins i tot més lluny subratllant: “Més incòmode, el fet que la majoria dels discursos

didàctics sobre les competències estan construïts sobre afirmacions no verificades per cap experimentació...". Estem doncs en presència d'una ideologia que es ven com un discurs científic.

Aquesta nova pedagogia pot, a més, augmentar les desigualtats i perjudicar precisament els més desafavorits socialment, ja que se'ls nega l'accés als continguts culturals a partir dels quals podrien comprendre i posar en qüestió les causes polítiques i econòmiques que els aboquen a la seva situació.

Finalment, és evident que sempre es pot millorar l'educació, però qualsevol innovació educativa hauria de tenir com a objectiu buscar aquelles pràctiques educatives que millor ajudin a aprendre i a preparar persones lliures i cultes, crítiques i solidàries i no pas treballadors/es productius o emprenedors competitius. L'escola no pot ser un mera fàbrica de joves precaris, submisos e incultes, i això és precisament el que està intentant la deriva neoliberal a l'educació i algunes de les noves pràctiques "innovadores". Haurem d'estar molt atentes.

L'Emprenedoria.

L'esperit emprenedor al currículum educatiu.

L'esperit emprenedor es vol transmetre com "l'ànim i les eines per afrontar els propis reptes i projectes de futur, en definitiva, el jovent estarà més preparat per al món que viurà d'adult". És a dir, una cerca individual per llaurar-se el futur, per tant, condemnada a competir amb altres individualitats, que si no triomfa serà responsabilitat exclusiva de la pròpia persona.

En el Web de la Diputació de Barcelona podem llegir:

“L'esperit emprenedor és l'habilitat de les persones per transformar les idees en actes. La creativitat, la iniciativa,

la innovació i l'assumpció de riscos, així com amb l'habilitat per planificar i gestionar projectes amb el fi d'aconseguir objectius, en són les seves principals característiques.

L'esperit emprenedor com a competència clau que s'ha d'integrar al currículum, s'ha d'assolir al final de l'ensenyament obligatori i s'ha de mantenir i reforçar al llarg de la vida..

La seva promoció esdevé cabdal en el context d'una societat del coneixement, perquè augmenta la relació entre el sistema educatiu i el productiu, incrementa la qualitat del treball, afavoreix la millora dels resultats educatius i promou l'adquisició d'un conjunt de capacitats, habilitats i valors útils que capaciten les persones a gestionar adequadament els seus projectes professionals i vitals.

(...)

L'actual marc normatiu europeu, estatal i autonòmic situa l'esperit emprenedor com a una de les vuit competències clau que s'ha d'integrar en el currículum per ésser assolida al final de l'ensenyament obligatori, i mantenir-la i reforçar-la al llarg de tota la vida.

El programa de Cultura emprenedora està destinat als alumnes de cycle superior d'educació primària, amb la voluntat de consolidar aprenentatges en una etapa en la qual els nens i nenes evolucionen progressivament cap a l'autonomia, l'autoconcepte i la seva inclusió en grups.”

Aquest èmfasi en la promoció d'una esperit emprenedor fa que els subjectes s'autoexplotin i a la vegada pensin que actuen lliurement; explotació molt eficient i productiva per als poders econòmics perquè la mateixa persona decideix voluntàriament explotar-se.

En qualsevol cas reduir l'economia i el sistema productiu a l'emprenedoria no és encertat perquè intervenen altres factors que determinen la subsistència: la obtenció de recursos, la

producció de béns i serveis necessaris, el consum, la mobilitat, el comerç, el coneixement i la tecnologia, l'educació... L'Emprenedoria no és més que una part de l'economia.

Es sostén que la matèria d'emprenedoria desenvolupa habilitats relacionades amb la competència digital, amb la capacitat d'adaptació a nous models de treball, amb les capacitats lingüístiques i amb estar capacitat per prendre decisions amb coherència i responsabilitat, com a persona empresària, treballadora o consumidora. Per al discurs justificatiu se'ns diuen que els joves estaran més preparats per tenir èxit en un món i en una societat amb una economia global, i, que els joves seran més capaços d'afrontar els seus propis reptes i projectes en el futur. Les febleses d'aquesta proposta apareixen quan ens preguntem si el que es proposa forma part de l'educació que volem. Si des de l'ensenyament s'ha d'escometre la formació i el coneixement sobre l'emprenedoria cal preguntar-se si s'ha de fer de manera aïllada o és precís d'escometre la formació i el coneixement sobre tots els elements i factors que componen l'economia si volem prendre decisions eficients per a la nostra subsistència. La persistència en abordar aquesta temàtica de manera parcial, aïllada del que és el conjunt de l'economia, només ens pot conduir a malpensar en l'existència d'interessos perquè sigui d'aquesta manera.

Aquesta Emprenedoria és simplement l'estratègia d'aquells que defensen un sistema econòmic caracteritzat per la propietat privada de les matèries primeres i dels mitjans de producció, de la prevalença del mercat i de l'especulació financera, però, sobretot, de la recerca del benefici sense límits. Això sí, ja no ho fan barroerament, com fa cent anys o com segueix pretenent fer-ho aquells que conserven creences i conviccions d'altres temps. Ara es tracta d'inocular una visió mercantilista i empresarial de la vida, subtilment, sense soroll, com una pluja fina que no destorba, però que acaba calant. Òbviament són,

com s'ha esmentat anteriorment, els sectors socials que volen una política econòmica basada en la supressió de les restriccions i de les regulacions de l'activitat econòmica, els que han construït el marc ideològic que nodreix l'actual concepte imperant sobre l'emprenedoria. Així veiem com organitzacions com l'OCDE abasteixen d'ideari i orientacions per a la penetració en el currículum educatiu o bé des d'altres instàncies i/o "experts" que també forneixen aquesta concepció de l'emprenedoria.

Una visió intencionada.

Certament que les nostres filles i fills hauran de poder-se guanyar la vida en el futur i això requereix tenir eines per al món on es mouran, però una cosa és donar aquestes eines, en el moment adequat, i una altra és pensar que la realització i el creixement personal ha d'estar governat per una cultura mercantilista. El resultat d'això és una formació personal minsa i desnerida; aquesta és la conseqüència de centrar l'educació de les noves generacions en una cultura mercantilista, en el sentit que l'important és guanyar-se la vida. Aquesta visió mercantilista de la vida trenca la mentalitat col·lectiva i cooperativa de les persones i la substitueix per l'individualisme, la competència i la depredació; amaga altres perspectives sobre el possible funcionament econòmic de la societat (benestar i bé comú, cooperació, equilibri, cooperativisme...); maquilla les dades de la quantitat de persones que no tenen feina; amaga les responsabilitats dels governs de garantir una economia que tingui en compta el conjunt de la ciutadania; provoca un dèficit moral en les persones (igualtat, solidaritat, justícia, fraternitat, respecte al medi ambient...); i resta poder a l'ensenyament per aconseguir formar persones amb capacitat d'analitzar

críticament, d'entendre el funcionament de la societat en què viuen i tenir una visió global dels coneixements, de la història, de la ciència, de la societat...

El model de conducta ciutadana cercat: l'home-empresa.

La proposta que es fa no és intranscendent ni gratuïta, té intenció. Primordialment es vol modificar el pensament social sobre el treball, l'economia, etc., per conduir a les persones cap a unes creences determinades (una econòmica sense restriccions ni regulacions i amb la possibilitat de fer actuacions monopolistes). Igualment es vol inocular una mena de "somni americà" entre la joventut, fonamentalment, de manera que aquesta es cregui que si cadascú treballa pel seu compte i es fa responsable únic de la seva situació econòmica aconseguirà el que vulgui. Òbviament aquest model de conducta és una clara promoció i l'estímul de l'individualisme. Com s'ha esmentat anteriorment, l'individualisme suposa solitud, feblesa, influenciabilitat, i sovint crueltat, però és el sosteniment de tota la seva estratègia per aconseguir un pensament en les persones, òbviament, beneficiós per a interessos particulars. Com deia Margaret Thatcher "l'economia és el medi, l'objectiu és canviar l'ànima". Evidentment no facilita l'aprenentatge i la cultura, es perden valors i qualitats com la pertinença, la empatia, la solidaritat, la cooperació...

Els col·laboradors necessaris.

La iniciativa d'introduir aquest model d'ensenyar l'economia ha arribat fins a dedicar un dels Congressos d'Educació i Entorn a l'Emprenedoria. El 7è Congrés Educació i Entorn va posar

èmfasi en la importància de la cultura emprenedora en el desenvolupament personal i professional dels joves, i la seva contextualització com a motor per a la millora de la competitivitat i de l'ocupabilitat, i en la necessitat de sensibilitzar la comunitat educativa per afavorir la introducció de l'esperit emprenedor en el nostre sistema educatiu. En aquest congrés havia participats i ponents del món de l'empresa, del món de la docència, del món de la política institucional i del món de la banca. L'assumpte a casa nostra està avançat. Comptem amb els protagonistes imprescindibles: la infraestructura internacional com *Junior Achievement* i els implementadors nacionals com L'Obra Social "la Caixa".

L'existència d'altres mirades i d'altres models.

Amb aquesta visió particular de l'economia i l'educació es deixa de costat altres possibles papers de l'acció empresarial, en el mode i els objectius, en propostes com les que es fan des de "l'Economia del bé comú". També hi ha altres models que es poden presentar sobre empreses i negocis, en ells hi prima, i sobresurt, l'associació lliure, els valors ètics de l'entitat, la copropietat, la gestió conjunta, l'assistència i solidaritat i, en alguns casos, els objectius socials. Valguin els següents models a tall d'exemple: les Cooperatives, les Societats Laborals, les Mutualitats, les Fundacions laborals, els Centres Especials de Treball, les Empreses d'inserció...

Educació Financera.

La incorporació dels continguts educatius relacionats amb les finances en el marc del currículum ha estat molt recent, ja que

fins el curs 2018 no hi havia un desplegament de les competències associades ni d'aquests continguts. Però avui dia, a la matèria d'Emprenedoria (optativa a la ESO), es contemplen com a continguts “els productes financers d'estalvi i inversió” així com la “planificació i gestió de les finances i els pressupostos personals”.

Els termes que la població sol atribuir al sector bancari i de les finances ha penetrat en el vocabulari escolar, igual que ho ha fet l'espirit economicista del capitalisme imperant. De la mà de l'economia, la LOMCE ha incorporat també les finances juntament amb l'emprenedoria, tots ells aspectes que formen part de la disciplina econòmica, però que descontextualitzats i sense una perspectiva crítica, només serveixen per a la reproducció del propi sistema.

L'expansió del neoliberalisme, com hem vist en els capítols anteriors, té dos objectius molt clars en relació al sistema educatiu: per un costat vol privatitzar al màxim aquest servei públic per fer de l'educació un negoci (i per tant, fer negoci amb l'educació), i per un altre pretén, a través del currículum (l'oficial i l'ocult) que allò que s'ensenyi a les escoles estigui al servei de les necessitats del sistema, del poder financer i de les grans multinacionals.

Per explicar perquè en un moment determinat apareix l'educació financera com si fos una “necessitat” per a la població, hem de tenir en compte el context social i polític que venim explicant.

Davant una de les majors crisis del sistema capitalista, la crisi del sistema financer, totes les institucions i organismes implicats i amb responsabilitats en la mateixa, es comencen a mobilitzar per tal d'intentar mantenir, sigui com sigui, el seu status quo.

L'educació financera surt a l'opinió pública el 2008, de la mà d'un programa que du a terme el Banc d'Espanya juntament amb la Comissió Nacional del Mercat de Valors (CNMV) anomenat “Plan de educación financiera”, l'objectiu del qual no és altre que contribuir a la millora de la cultura financera dels ciutadans per tal que aquests adoptin decisions financeres “informades i apropiades” .

Aquest programa, a la vegada, s'elabora perquè aquestes dues institucions “fan els deures” que la OCDE ha establert en un document anomenat “Principis i bones pràctiques per a la conscienciació i educació financeres”, de juliol de 2005 . Bàsicament el document estableix les bases del que després serà el desplegament de tots els programes educatius a nivell europeu sobre finances bàsiques; la premissa bàsica ve a ser que la informació de la població respecte als productes financers pot fer que prenguin decisions més encertades.

En cap cas es contempla el context social on es desenvolupen aquestes finances o s'analitza la població que fa ús dels productes financers, ni tant sols es parla de la “regulació” d'aquest marc financer. S'entenen doncs, les finances, com intercanvis de capital que impliquen uns “riscs” i que si s'informa a la població d'aquests riscos, la població prendrà les decisions encertades respecte a l'estalvi, el crèdit, la diversificació, etc.

La OCDE parla de les pensions, de les assegurances privades i públiques, dels comptes d'estalvi i de la planificació de les finances en el marc únic i inqüestionable del capitalisme financer sobre el que operen aquestes entitats bancaries. En tot moment s'explicita la necessitat de formar la població i familiaritzar-la amb aquests conceptes per tal que estiguin “preparats” per prendre decisions correctes i per tal que coneguin els “riscos” del propi sistema financer. Parla també de

la necessitat d'entrar a les escoles, de formar, des de ven aviat, la joventut sobre qüestions financeres.

Un cop esclatada la crisi econòmica i financera, després de les múltiples intervencions i rescats a la banca privada amb diners públics i el seu propi endeutament, de l'estafa de les preferents i la coneguda manca d'ètica i d'informació amb que s'havia tractat als “clients”, el descrèdit de les entitats bancàries era escandalós. La gent havia perdut la confiança en el sistema financer, en la banca.

A partir d'aquí, veient el descrèdit generalitzat de la banca privada, van entrar en el joc el G-20, la Comissió Europea o el Banc Mundial, lligant el “desenvolupament” a la inclusió financera i l'estabilitat dels mercats financers a una major educació de tota la societat. Per a ells, el focus del problema ja no estava en la falta de regulació, en la falta d'ètica d'uns pocs, ni en el propi funcionament dels mercats financers, sinó en els coneixements, en els “valors” i en les “actituds” del conjunt de la població. Tots aquests organismes es van ajuntar per redactar, l'any 2012, els “Principis d'Alt Nivell sobre Estratègies Nacionals d'Educació Financera”. L'estratègia és clara: traspasar la responsabilitat de la crisi als usuaris, als consumidors, i culpar-los per la manca d'educació financera. Com es pot llegir en aquest document “les conseqüències de la crisi financera han posat en evidència els potencials costos implícits i els efectes de contagi negatius associats a uns nivells baixos d'educació financera per a la societat en el seu conjunt, els mercats financers i les famílies ”. Aquest document bàsicament recomana a tots els països que desenvolupin campanyes massives de formació sobre educació financera, a tota la població però sobretot els que consideren més vulnerables (joves i gent gran). La recomanació de la OCDE també diu que es facin campanyes de publicitat i que s'entomin programes educatius a les escoles. El que es persegueix és,

doncs, netejar la imatge del sistema financer i dels bancs per tal que la població torni a confiar en aquest sistema basat en el crèdit i l'endeutament i per tant assegurar la continuïtat del mateix.

No deixa de ser curiós que el mateix any 2012 l'èmfasi que pren el pla d'educació financera creix de forma exponencial al descrèdit de les entitats financeres.

Justament aquell mateix any entra en joc l'informe PISA, que comença a mesurar per primer cop en la història dels informes PISA, la competència financera entre l'alumnat de diferents països de la UE. Aquest informe “especial” en que s'incorpora la competència financera, és finançat entre d'altres, per el BBVA. En un descarat intent de justificar la necessitat de l'educació financera a Espanya, aquest informe avalua la competència financera (una competència que no existia en aquell moment en el Currículum escolar, per tant és obvi que el resultat no podia ser molt elevat). Al avaluar un contingut que no existeix en el Currículum, i efectivament veure que hi ha un desconeixement d'aquests conceptes i nocions, l'informe PISA (recordem subvencionat per BBVA) recomana als organismes públics (l'Administració educativa) que executin plans d'educació financera per tal de millorar aquesta competència i que incorpori els continguts necessaris en els plans educatius per tal que l'alumnat en disposi.

El desplegament del pla estatal d'educació financera a Catalunya

Què passa a Catalunya? Que també fa els deures.

Atès que les competències educatives les té la Generalitat de Catalunya, el pla d'educació financera a Catalunya l'implementarà la Generalitat. L'any 2009, encarrega un estudi

a l'Institut d'Estudis Financers (IEF) perquè creï un projecte d'educació financera a les escoles catalanes. Aquest projecte acaba concretant-se en el Programa d'Educació Financera a les Escoles de Catalunya (EFEC), i es tracta d'un conveni públic-privat signat l'any 2012 entre els departaments d'Ensenyament i Economia de la Generalitat de Catalunya, l'IEF (Institut d'Estudis Financers) i les entitats financeres BBVA, CaixaBank, La Caixa d'Enginyers, el Banc Santander i el Banc de Sabadell.

El model català té dues vessants: l'organitzativa-institucional (qui ho organitza i com), i l'educativa (qui crea els materials i com arriba a les aules). D'aquesta manera, l'IEF crea els materials i s'encarrega de coordinar tot el programa. Els bancs i la Generalitat posen els seus recursos a disponibilitat d'EFEC: voluntariat, instituts i, sobretot, el seu suport i la seva publicitat. Els cursos-tallers de cinc hores els realitzen persones voluntàries de bancs i caixes, treballadors/es en actiu o jubilats/es que entren als centre públics a explicar als alumnes de 4rt d'ESO els productes financers dels quals ells en fan negoci. Els continguts de les primeres edicions són un catàleg dels productes financers bàsics, sense cap perspectiva crítica, sense cap plantejament de les relacions socials i dels efectes devastadors que va tenir la bombolla hipotecària (per posar un exemple). No es plantegen les finances en termes economicistes crítics, plantejant diferents tipus de finances, o els interessos que hi ha darrera les entitats financeres. És pur adoctrinament neoliberal.

Aquest programa, l'EFEC, aterra a Catalunya en el context de les retallades més dures a l'Ensenyament Públic; recordem que davant la crisi econòmica es van aplicar mesures de restricció de la despesa pública per retornar els diners que l'Estat havia demanat per rescatar els bancs; a l'educació pública li va suposar la pèrdua de més de 3000 llocs de treball durant dos

anys consecutius, la no substitució dels mestres de baixa, l'augment d'alumnat a les aules, l'augment d'hores lectives i la reducció del pressupost per a beques, per a activitats dels centres i també per la formació del professorat. En aquest últim apartat, per posar un exemple, el pressupost, que per conveni dedicava el departament d'Ensenyament per formació permanent a un Institut de Ciències de l'Educació d'una Universitat, va passar de 335.148,15 euros el curs 2008-9 a 0 euros el curs 2013-14. Totes les activitats de formació van haver de ser assumides pel propi professorat, és a dir, es van privatitzar.

Aquesta mesura de privatització de la formació va anar de la mà amb la signatura del conveni EFEC; en realitat aquest programa d'educació financera va suposar l'externalització d'una part de la formació que el Departament s'estalviava i a la vegada complia amb les directrius de la OCDE de fer campanyes d'educació financera als centres educatius.

Davant aquesta ingerència de la banca privada a les escoles públiques de Catalunya, amb la connivència del Departament d'Educació, és interessant parlar de l'experiència organitzativa que es va crear el 2015 per fer-hi front: la Plataforma per una Educació en Economia Crítica (PLEEC). Les entitats, associacions i sindicats signants de la PLEEC consideraven que l'educació sostinguda amb fons públics no s'havia d'alinejar amb el discurs de les entitats financeres que havien estat un dels elements responsables de la crisi. Per aquest motiu, van fer una crida als centres educatius de Catalunya a que no sol·licitessin aquesta formació de mans de la banca (l'EFEC). Reclamaven també al Departament d'Ensenyament que finalitzés el conveni signat amb l'Institut d'Estudis Financers i apostés per un altre tipus d'educació financera i d'aprenentatges més socials.

La Plataforma per una Educació en Economia Crítica (PLEEC) creu, i proposa, en que les perspectives de l'economia crítica, la

solidària, la feminista i l'ecològica haurien de ser integrades en el currículum oficial i ser impartides pel professorat del Departament d'Ensenyament

La nova Innovació.

Innovació és un terme que ve del món empresarial i qui millor ho va definir va ser Schumpeter: "l'empresari busca, per mitjà de la innovació, entrar als mercats existents o en nous mercats, creant la pròpia demanda." Així doncs, la innovació és inseparable de la competència, s'innova per competir millor. En l'economia neoliberal ser competitiu és una necessitat i una virtut, i això s'estén a l'educació on els centres han de competir entre si i aconseguir atreure l'interès dels "clients". Així doncs, la nova innovació educativa se situa en aquest context.

Per als pensadors del Neoliberalisme, la cultura de l'empresa i l'esperit empresarial han de regir en tots els dominis de l'acció col·lectiva, han d'aprendre's des de l'escola i, per a això, l'educació i la premsa "seran anomenats a exercir un paper determinant en la difusió d'aquest nou model humà genèric". I així no és d'estranyar que l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) i la Unió Europea estiguin fent de la innovació i de l'esperit emprenedor una de les seves prioritats educatives.

En realitat, la innovació (entesa com a renovació pedagògica) dins dels centres educatius ha existit sempre, entre altres coses, perquè constantment hi ha canvis: el perfil de l'alumnat, l'equip directiu, les normatives, les noves tecnologies, els nous problemes, etcètera. Per tant, sempre s'ha d'adaptar la tasca educativa a la realitat de l'aula. Però el debat i les propostes últimament ja no surten de les aules sinó d'organitzacions privades, bancs i empreses, i es difonen en els mitjans de

comunicació, en les xerrades i les jornades de formació. Hi ha un munt de propostes: escoles lliures, educació viva, educació emocional, escoles *Waldorf, treball per projectes, *gammificació, classe invertida, *Education Maker*, programa Magnet, *Design for Change...* i a Catalunya, un programa que sembla aglutinar diferents propostes al voltant del que han denominat Escola Nova 21. Un programa patrocinat per la Fundació Bofill, La Caixa, la Universitat Oberta de Catalunya i el Centre UNESCO de Catalunya. Aquest Programa va aplegar 26 centres (públics i privats) considerats "avançats" i es proposen estendre la innovació a tot el país. De moment centres de primària i secundària ja han sol·licitat formar part del programa (Tothom vol innovar, o tothom vol que li posin el "segell" d'escola avançada).

La pregunta clau és: estem assistint a una veritable “renovació pedagògica” que intenta millorar l'educació (pública) del nostre país, o estem disfressant la innovació per implementar tot el decàleg neoliberal en educació? Estem tractant de millorar les nostres metodologies per donar una millor, més global i més equitativa formació al nostre alumnat, o estem canviant l'educació actual per passar a formar “futurs emprenedors de si mateixos“, perquè tots els nostres joves interioritzin els principis de la societat neoliberal: individualisme, competitivitat, lliure mercat, amb les seves subsegüents conseqüències: desigualtat, precarietat i pobresa?.

Les innovacions educatives, tant en l'època de la República com durant la transició estaven intrínsecament lligades a la defensa de l'escola pública, laica, plural i democràtica, amb una preocupació especial per arribar a les classes populars i pal·liar les desigualtats. En les etapes anteriors, la innovació anava molt lligada no només a la metodologia, sinó també a les qüestions socials i a l'objectiu de formar ciutadans i ciutadanes lliures, crítiques i capaces de transformar la societat.

Però no sembla que aquests siguin els objectius de l'actual innovació. De fet ja és altament sospitós que hi hagi un acord gairebé unànim entre les administracions educatives, els promotors de la innovació, la formació que ofereixen bancs i empreses i les directrius de l'OCDE. Tots ells basen la Innovació en els mateixos principis. Aquestes coincidències es poden resumir en cinc: 1) El gran fracàs de l'educació actual i la falta de preparació del professorat. 2) La necessitat de canviar radicalment les metodologies i passar a “educar per competències i per projectes”. 3) La utilització de les TIC i els mitjans digitals com a eines fonamentals. 4) L'educació “centrada en l'alumne” i la necessitat d'adaptar l'educació a les “necessitats de la societat del segle 21”. 5) El foment de “l'esperit emprenedor”.

En definitiva, sembla que la necessitat d'innovar no ve determinada per una anàlisi de la situació actual de la nostra educació, ni per millorar l'equitat del nostre sistema educatiu, sinó simplement per complir amb el que mana l'OCDE.

Amb això, el professorat, cada vegada més, perd el seu paper tradicional de transmissor de coneixements, valors i normes. Amb la nova organització del treball que s'ha implementat als centres educatius públics, a imatge i semblança de les empreses, el professorat ha deixat de ser un protagonista "actiu", per ser un “realitzador de tasques” que uns altres han dissenyat. Ha perdut ja gran part de la seva autonomia, de la seva capacitat de participació en les decisions del centre i de la seva "llibertat de càtedra". Amb la nova Innovació és molt probable que acabi perdent encara més el seu paper "socialitzador" per ser un simple "aplicador" de dissenys educatius externs.

Així doncs, com afirma Xavier Díez : "els docents cultes, formats amb criteri propi, amb ofici i voluntat de transmetre valors democràtics, ètics i coneixements, que són útils per a la

formació integral de l'alumnat, no serveixen per a aquest món neoliberal"

No dubtem del bon treball que es fa a molts dels nostres centres educatius, ni de la importància de la innovació, però hem d'anar en compte com la fem i els perills que pot comportar. Algunes reflexions:

1. Pressupostos. No deixa de ser curiós que en un moment on la despesa destinada a educació ha disminuït exponencialment, fins a situar-nos a la cua de tota la UE, en el que s'han augmentat el nombre d'alumnes per aula, s'ha disminuït el nombre de professorat, s'han augmentat les hores lectives, s'ha congelat el sou del professorat... emergeixi la necessitat imperiosa "d'innovar". No estarem promocionant el missatge que "no cal invertir més, sinó canviar les metodologies" per millorar l'educació?, rentant així la cara a un departament que inverteix en educació menys de la meitat de la mitjana europea?

La qüestió és que moltes de les "noves metodologies" que promociona el Programa Escolanova21 no son tan noves. Ja s'havien fet en molts centres i s'han deixat de fer, entre d'altres qüestions, perquè les condicions no ho permeten: un gran nombre d'alumnes a l'aula que fa molt difícil un treball cooperatiu i individualitzat, uns espais no apropiats per algunes d'aquestes pràctiques, una normativa oficial que fa difícil canviar moltes coses, unes avaluacions externes que no acaben de quallar amb aquests principis... Com es poden discutir quines metodologies van millor per l'alumnat, si el professorat no té ni temps ni espais per trobar-se i coordinar-se? Com pot el professorat aprendre noves tècniques pedagògiques si s'ha retallat en 21,6 milions d'euros els diners destinats a la formació permanent dels docents?

2. Pública-privada. Com s'ha esmentat anteriorment les innovacions educatives, tant en l'època de la República com durant la Transició (Declaració de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat

1976) estaven intrínsecament lligades a la defensa de l'escola pública, laica, plural i democràtica, amb una especial preocupació per arribar a les classes populars i pal·liar les desigualtats. La innovació en les etapes anteriors anava molt lligada, no només a la "metodologia", sinó també a les qüestions socials i a l'objectiu de "formar ciutadans i ciutadanes lliures, crítiques i capaces de transformar la societat".

No està clar que aquests siguin també els objectius de la "nova" innovació. Per començar entre els centres escollits com a "avançats" n'hi ha de públics i de privats concertats, obviant la segregació social que implica la doble xarxa o la concentració d'un sol tipus d'alumnat en alguns centres educatius, i avalant així la privatització. No sembla tampoc que es pugui promocionar una escola laica, plural i democràtica, en centres que són religiosos, seleccionen l'alumnat i no es gestionen democràticament.

3. *Empreses privades.* Les innovacions educatives sempre havien partit dels propis mestres i professors/es, des de les primeres "Converses Pedagògiques" dels anys 30, fins a les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat. Ara, en canvi sembla que són organitzacions privades les que decideixen i promocionen la innovació i tot plegat sense que el Departament d'Ensenyament, màxima autoritat en l'educació d'aquest país, hi digui gran cosa. No estem així promocionant que siguin les entitats privades les que marquin l'agenda de l'educació i s'encarreguin de la formació del professorat? No és això privatització?

Ni les empreses ni els bancs són "germanetes de la caritat", tenen uns interessos molt concrets i no sempre són un model de comportament ètic i solidari. Què fa la Telefònica donant formació al professorat? Què fa La Caixa subvencionant innovació?. Es tracta que els centres educatius "aprofitin" la generositat de bancs i empreses, o el que està passant és que

bancs i empreses estan aprofitant les escoles i els instituts per vendre els seus productes (mòbils, ordinadors, tablets, etc.) i els seus valors (individualisme, competitivitat, submissió, etc.).

4. *Classificació de centres i desigualtat.* En el moment que fem públic el nom d'aquelles escoles que es consideren "innovadores" i "avançades", estem deixant el missatge que totes les altres són... retardades?, antiquades? I això és una manera molt subtil de crear una competitivitat entre els centres que és totalment contradictòria amb l'esperit de "treball en xarxa" "aprendre entre iguals" ... que defensa aquest projecte.

Etiquetant els centres educatius en diferents categories s'està esmicolant la xarxa pública i posant l'educació dins de les "lleis del mercat". Diferenciar els centres perquè els pares/mares puguin "escollir" el projecte que més els hi agrada és contrari a donar una igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat. Tothom sap, que en una societat tant desigual com la nostra, no totes les famílies tenen ni la formació, ni el temps, ni la informació per "escollir" amb igualtat de condicions.

5. *Gestió vertical.* Les noves innovacions, ens diuen, necessiten d'un lideratge fort i d'un projecte de centre propi. No és això donar suport a la gestió vertical, en la que les direccions tenen el poder d'implantar Projectes de centre i d'escollir el professorat que creguin convenient? On queda la democràcia i la participació? On queda la "diversitat", si tots els centres han d'innovar tal i com ho fan aquests 26 centres? On queda la diversitat pedagògica i la iniciativa dels docents? On queden els criteris objectius de selecció de professorat?. Perquè, per innovar, és necessari implantar una gestió dels centres públics igual a la dels centres privats? Caldria recordar que el període en que més s'ha innovat a Catalunya, després de la dictadura, és precisament el període en què es va abolir el "cos de directors" i es va democratitzar la gestió.

6. *Quina innovació.* Qui ha decidit que són aquests 26 centres, els "centres avançats"? La Fundació Bofill? La Caixa? El Departament? una Comissió?... Amb quins criteris han decidit que són aquestes i no unes altres. Hi ha hagut algun tipus de concurs públic?. En base a què, a quina avaluació, a quina evidència, a quins estudis, s'ha decidit que el que fan aquestes escoles és el millor?. No s'ha de dubtar que es fan coses interessants, però amb això no n'hi ha prou com per decidir que ara, per ser una bona escola o institut, s'ha de treballar segons els principis d'aquests centres. Caldria haver fet algun estudi o alguna avaluació per poder afirmar que la seva metodologia, els seus principis, la seva organització escolar, és "la millor". I també tenir clar per a quina finalitat és la millor: per disminuir el fracàs escolar? per què els nois i noies siguin més feliços?, per treure millor nota als rànquings PISA?, per fer joves més crítics? més savis? més competitiu....?

Per acabar cal dir, que malgrat tot, aquest rebombori pot portar a una bona reflexió sobre quin model educatiu ens cal per donar resposta, no només a allò que demana la OCDE, les empreses i els bancs, sinó a les necessitats de l'alumnat que haurà d'enfrontar-se a una societat cada cop més desigual i més injusta. Cal que avancem cap un model educatiu que, a més de noves metodologies, aposti per la igualtat social, per la justícia i per oferir una educació que serveixi per entendre la realitat i doni eines per a millorar-la. Cal disminuir i abolir les diferències educatives i desterrar la competitivitat entre els centres. Cal que desapareguin els centres privats finançats amb fons públics. Cal una inversió en educació a l'alçada de la UE i unes condicions de treball del professorat que facin possible aquestes i moltes altres innovacions.

Les noves tecnologies i el negoci de l'educació.

És evident que les noves tecnologies estan revolucionant el món de la comunicació i molts altres. Es tracta ara de saber quin ha de ser la seva utilització i quins són els seus límits a l'educació dins de l'escola. Però qui està discutint tot això no són els docents o els pedagogs, sinó les grans empreses i a ningú se li escapa que si les grans corporacions estan tan interessades a intervenir a l'educació, algun rendiment esperen de les seves actuacions.

Es tracta, efectivament, de "vendre" productes educatius que poden aplicar-se a qualsevol petit ordinador, tableta o *Smartphone* i així, a part de fer negoci amb el producte, s'acostuma a l'alumnat a no poder prescindir de la pantalla.

Però el paper de les empreses, sempre "amagades" sota alguna Fundació, no es limiten ja al mercat educatiu i a la pretesa formació del professorat, sinó que van conquistant, juntament amb l'Església catòlica, nous àmbits d'influència i infiltració en els nuclis de poder en matèria educativa. Per exemple la Fundació Trilema ha anunciat que dirigirà la revista *Quaderns de Pedagogia*, una revista que ha estat referent històric en la innovació educativa amb més de 40 anys d'experiència. La Presidenta fundadora d'aquesta Fundació és Carmen Pellicer, teòloga, pedagoga i escriptora, i, que compta amb el suport inestimable de José Antonio Marina, està darrere de moltes de les publicacions de llibres de text, amb els seus amics de l'Església catòlica, que compren les famílies o els centres.

La Fundació "Comença per Educar" és l'encarregada de desenvolupar a Euskadi la iniciativa "*A new way for new talents in teaching' (Newtt)*", sota la forma de MIR experimental per als nous professors. Recordar només que La fundació Comença per Educar és la sucursal a Espanya de la secta ultraliberal *Teach for America*, que s'estén per tot el món sota la denominació *Teach for All*. El seu propòsit és infiltrar els

centres d'educació públics amb "missioners de la causa", substituint progressivament als professors funcionaris i divulgant i promovent la ideologia del lliure mercat en educació. La seva Presidenta és la Sra. Botín, del Banc de Santander.

En definitiva, cal millorar l'educació, cal introduir i tenir en compte tots els avanços tecnològics, cal replantejar-se algunes metodologies, però cal fer-ho amb recursos, amb democràcia, sense privatitzacions, sense bancs ni empreses, en tots els centres i a poc a poc, contrastant allò que funciona i allò que no funciona, amb formació, amb la participació del professorat i sense imposicions.

AVALUACIÓ EDUCATIVA

Pep Barceló

Concepte i objectiu.

El concepte d'avaluar està determinat pel context on s'ha d'implementar. No és el mateix avaluar els danys d'un terratrèmol (efectes materials) que avaluar les possibilitats de realitzar uns estudis (efectes cognitius). Si més no, en qualsevol entorn avaluar té una significació de determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua, valor o magnitud d'alguna cosa material o no. En l'entorn educatiu i entenen que l'objectiu és educar i per tant es tracta d'ajudar a desenvolupar les seves facultats físiques, morals i intel·lectuals i de transmetre coneixements, actituds, valors o formes de cultura queda prou aclarit per on cal entendre el concepte "d'avaluació educativa". Òbviament, amb una certa claredat del concepte, malgrat sigui general, hem de concloure que avaluar en l'àmbit educatiu, pel que fa a l'alumnat, ha d'incloure totes les facetes de la seva persona: creixement personal, cognitiva, emocional, sensitiva, creativa, conceptual, social. En el món actual no són suficients els aspectes tècnics, científics, etc. que s'han estat considerats i avaluats en etapes anteriors de la història; el progrés humà canvia perspectives i, per tant, conceptes i maneres. Pel que fa a l'avaluació en l'àmbit educatiu existeixen diferents tipus:

diagnòstica, continua i final (si escau) per diagnosticar i valorar diferents moments del procés educatiu; totes elles han estat la pràctica docent al llarg de la història i no en els darrers anys. Aquestes modalitats sempre s'han realitzat per proves puntuals o per observació i per a la seva realització sempre ha estat imprescindible establir què s'avalua, qui avalua, com s'avalua i quan s'avalua. En definitiva l'avaluació de l'alumnat és, i ha estat, una eina per al professorat per millorar la nostra feina d'educar; l'avaluació ens assenyala la direcció en la qual hem de seguir. En cap cas és tracta de sotmetre els alumnes cada cert temps a un examen per adjudicar-los una nota que informi del nivell assolit, sinó una actitud d'observació, de recollida de dades i d'anàlisi que permetin percebre les possibilitats de l'alumnat i en quina direcció cal dirigir-les o reforçar-les. El procés educatiu de l'alumnat no està només determinat pels aprenentatges escolars.

L'entorn i les polítiques que condueixin l'educació i l'ensenyament del país també influeixen sobre el procés perquè creen l'entorn en el qual aquest es produeix, facilitant-lo o restringint-lo. Una avaluació objectiva i eficient de l'alumnat ha de considerar tots els factors, interns i externs, que afecten l'evolució de l'alumnat i no considerar-la, per exemple, com una eina per a la selecció de l'alumnat, ni com una justificació per retallar els mitjans necessaris per als centres.

La política actual.

Les directrius, orientacions i normatives que es donen des del govern del sistema condicionen, com s'ha esmentat, el conjunt de les avaluacions que es duen a terme. Podem observar dos indicis que donem llum aquest assumpte. Per un costat tenim una Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament

Econòmic (OCDE) capficada en rendibilitzar, estandarditzar i homogeneïtzar els sistemes educatius dels països membre o dels països que considerin les seves orientacions dirigides a les necessitats productives, mercantils o comercials. La concreció actual de l'agenda de l'OCDE és clarament:

- a) Preferència sobre els resultats en tota activitat educativa, especialment en l'avaluació.
- b) Aplicació de mètodes industrials i de negoci (comercials) en tot l'àmbit educatiu.
- c) Colonitzar el sistemes educatius amb “competències bàsiques” .
- d) Els informes PISA com a indicador i justificador del que s'ha de fer.
- e) Homogeneïtzar els sistemes educatius “occidentals” (països desenvolupats).

D'altra banda tenim uns governs que s'esforcen en posar l'educació i l'ensenyament només al servei del mercat laboral amb la justificació que els joves tinguin futur; a ulls de l'opinió pública manifesten la seva “preocupació social” perquè infants i joves no obtenen bons resultats i han de millorar, per això és necessària l'avaluació que indicarà quins avenços són necessaris i en quina direcció.

La concreció de les directrius, les orientacions i la normativa.

La realitat legislatives té una forta incidència en l'orientació de l'avaluació i a l'Estat Espanyol tenim la LOMCE, i també la LEC. La LOMCE pretén que l'ensenyament es converteixi en una carrera de proves i revàlides al final de cada etapa perquè s'aposta per un model basat en la pressió de l'examen, que

segregarà, seleccionarà i classificarà a l'alumnat per mitjà de itineraris. És possible que d'aquesta manera es redueixi l'abandonament i el fracàs escolar, però s'eliminarà progressivament la igualtat d'oportunitats i la formació comuna durant l'etapa obligatòria. Així doncs, la LOMCE és l'antítesi de l'educació integral i l'exemple d'un sistema educatiu que segrega, en aquest sentit val la pena llegir els articles únics 60, 77, 88, 90 d'aquesta llei per observar com es promou els rànquings segons resultats. Finalment es vol convertir l'avaluació en una estratègia de control. No és només inspeccionar (avaluar) sobre el terreny i en el dia a dia, sinó fer-ho també per la via indirecta (deixar-se avaluar per aconseguir la promoció o un premi/prima). Igualment la LEC incorpora l'avaluació del professorat com a requisit per a la promoció i preveu incorporar els resultats al conjunt de mèrits per avaluar aquesta promoció professional. La valoració de resultats s'efectuaria en base al progrés experimentat per l'alumnat en l'assoliment de competències bàsiques. Aquesta avaluació la durà terme la Inspecció d'Educació amb el suport de l'equip directiu a partir d'uns criteris fixats; en cap cas es nega que en un futur aquest procés sigui externalitzat i realitzat per agents externs al sistema educatiu públic.

El model impulsat.

Els trets bàsics de la seva proposta són una avaluació generalitzada amb els mateixos paràmetres sigui quina sigui la població, sense tenir en compte les diferents característiques, les dificultats, les mancances o les diferències que calen anivellar entre els diversos sectors, i, unes proves estàndard que, entre altres intencions, condiciona els ensenyaments per dirigir aquests cap a l'adquisició de competències que

responguin a les necessitats que tingui, en cada moment, el mercat laboral. Així doncs, aquesta avaluació es considera que ha de ser externa i igual per a tot l'alumnat de manera que pugui haver una comparativa i un resultat generalitzable. En resum es vol imposar:

- a) Avaluació externa.
- b) Institucionalitzar els criteris empresarials (avaluar el que es pot fàcilment quantificar).
- c) Intent d'estandardització (tots iguals), pot científic perquè no es pot igualar diferents realitats.
- d) Control del que s'ensenya.
- e) Control del professorat (com s'ensenya).
- f) Fer possible la mercantilització (l'escola dins del mercat amb els rànquings i el dret a escollir).
- g) El negoci (cerco a Anglaterra, ISO...)

Amb tota seguretat podem dir que aquesta avaluació és pobre, simplista, reduccionista, parcial i insuficient per saber el nivell de capacitats/habilitats/possibilitats que l'alumnat té en tots els àmbits personals ni els coneixements adquirits. Això sí, suficient per iniciar la construcció de sèries estadístiques que indiquin què s'ha d'estudiar i com s'ha d'estudiar. En qualsevol cas contrasta amb com era i és l'avaluació de l'alumnat:

- a) De proximitat.
- b) Col·lectivament (professorat), control social.
- c) Des de diferents perspectives.

La justificació del model i la seva imposició.

Organitzacions, governs i opinadors ens diuen que ciutadanes i ciutadans són termes excessivament complexos que el que cal és el “capital humà” que produeix el sistema educatiu del país, és a dir, els “coneixements rellevants i les destreses necessàries per a la vida adulta que adquireix la ciutadania”. Quan aquests enunciats es concreten en la realitat només s’avalua allò que serà útil en l’àmbit del món del treball obviant la formació d’una consciència crítica i transformadora, d’un comportament participatiu i democràtic, d’una conducta ètica i social que precisa tenir la ciutadania. El que no es pot valorar/mesurar mitjançant un examen (aspectes socials, morals, emocionals, creixement personal, etc.) deixa de tenir valor i s’ignora sistemàticament. En l’ordre econòmic es considera que el finançament basat en el nombre d’alumnes no és “eficient” i que cal dirigir el sistema educatiu no a través d’una intervenció directa, sinó utilitzant els resultats/rendiments. Segons això, els diferents nivells del sistema educatiu tenen autonomia per arribar als “resultats/objectius requerits i reben el finançament segons el seu èxit o fracàs”.

Els efectes de les directrius actuals.

Posar l’ensenyament només al servei de l’economia.

Com s’ha esmentat anteriorment l’actual legislació, l’actuació des del poder polític, la posició de determinats partits, la pressió des de determinats mitjans de comunicació per establir un estat d’opinió, posa el Sistema Educatiu només al servei de l’economia i aquí hi juga un paper fonamental l’avaluació en el sentit que amb ella es va determinant el que s’ha d’ensenyar (un currículum per a les competències del mercat laboral i de les necessitats productives de les empreses convencionals).

Habilitar, només, per al mercat laboral.

L'orientació és que l'alumnat ha de ser valorat en els aspectes competencials relacionats amb les necessitats del mercat laboral en el qual es veurà abocat menystenint el nivell de capacitats que l'alumnat ha de tenir en tots els àmbits personals per arribar a ser persones i ciutadania. No es tracta de crear persones i ciutadans, sinó empleats sol·lícits, amb bona presència i disposats a acatar ordres dels superiors jeràrquics. Així doncs, l'avaluació aquelles parts prioritzades del currículum (competències bàsiques) i es canvia el rol del professorat perquè aquest passi a ser el de “complidor” d'un model d'ensenyament restringit on el conjunt del coneixements acadèmics perdin pes en favor d'unes determinades habilitats personals i d'unes competències establertes pels poders institucionals.

Restricció del Currículum i privació del coneixement.

La progressiva restricció o minoració dels coneixements amb el suposat objectiu de millorar les habilitats dels estudiants per aplicar els aspectes teòrics a la vida quotidiana, com recomana l'OCDE, i “resoldre problemes i afrontar situacions complexes” (competències), l'avaluació ha de ser la visualització quantitativament, és a dir, amb resultats. Això aboca l'ensenyament a preparar-se exclusivament per a l'examen que demostrï el seu èxit/rendiment. Des d'aquesta intencionalitat l'avaluació/examen incideix només en determinats aspectes, la resta són deixats de costat, són secundaris (el desenvolupament humà, la promoció de valors, la justícia social, la responsabilitat

individual i col·lectiva o aspectes socials com l'eliminació de la segregació, la consecució d'una ciutadania crítica, reflexiva i participativa, etc.). Veient el que s'avalua l'educació queda convertida només en "entrenament" per a les competències professionals en el futur.

La segregació: marcar itineraris i frustrar continuïtats.

El model d'avaluació de l'actual poder/establishment marcant itineraris, i frustrant continuïtats, trenca la igualtat d'oportunitats. Actualment comença a produir-se l'expulsió de sectors socials menys afavorits econòmicament dels estudis post-obligatoris, quedant aquests estudis reservats per a estrats socials benestants. Les proves de competències bàsiques i les revàlides són formes amb les quals es presenta, es fa palesa i s'implementa, l'avaluació sense fer ús del seu nom per evitar el refús que pugui tenir, però aquesta presentació està en línia del concepte "accountability" (allò que és possible comptar, quantificar) del món empresarial i que en aquest s'empra com a "retre comptes, rendició de comptes...". Els efectes d'aquesta avaluació per les competències bàsiques i les revàlides són la segregació de la població estudiantil, però també l'aparició i la promoció de negocis privats.

El que és perseguit, però no enunciat.

Canviar la perspectiva de la població.

L'estratègia per aconseguir els seus objectius es duu a terme en diferents direccions. Una és la creació d'un estat d'opinió en la societat favorable als canvis que es volen produir per reorientar

el sistema educatiu en la direcció de cobrir les necessitats de “capital humà” que requereix el mercat laboral que volen les empreses. S’avalua externament als centres per donar “veracitat” al diagnòstic, i, es compara amb altres països del suposat mateix entorn econòmic i social, evidentment sense tenir en compte variables com els diners esmerçats en l’ensenyament públic, les estructures organitzatives i d’atenció a sectors desfavorits, l’atenció a la diversitat, etc. En aquest sentit els programes internacionals d’avaluació, elaborats per l’OCDE han estat instruments per sacsejar i modelar els sistemes educatius els quals tendeixen a comptabilitzar resultats en base a les Competències Bàsiques; aquestes, que provenen del món professional que es podrien definir com les capacitats necessàries per desenvolupar tasques concretes, la qual cosa prioritza l’adaptabilitat de l’alumne a la flexibilitat del món laboral encara que no reflecteixi la realitat del procés educatiu que està fent l’alumnat. Paral·lelament a la creació d’un estat d’opinió, es pretén reorientar els currículums educatius. Els currículums s’aniran conformant en la línia de les “recomanacions” l’OCDE en funció de les avaluacions PISA o similars. El que aprendrà l’alumnat i el que ensenyarà el professorat ha de venir determinat per les necessitats del que s’anomena economia de lliure mercat; l’avaluació per competències és l’estratègia per a la reorientació dels currículums educatius, com en el món educatiu solem dir: diguem que avaluem i et diré que ensenyem.

Restringir l’accés al coneixement mantenint l’estratificació social.

Com s’ha esmentat anteriorment, el model d’avaluació de l’actual poder/establishment marcant itineraris, frustra

continuïtats i trenca la igualtat d'oportunitats en l'accés als coneixements. Malgrat fins ara totes les classes socials hagin estat escolaritzats i arribat als estudis superiors, l'actual expulsió que s'està produint per als sectors socials menys afavorits econòmicament demostra que, sobretot en els estudis superiors, aquests queden reservats per als estrats socials benestants amb la qual cosa es manté l'estratificació social.

El paper subsidiari del professorat.

Com s'ha dit es pretén que l'alumnat sigui valorat en els aspectes competencials del mercat laboral en el qual es veurà abocat menystenint la resta de capacitats personals. Per fer-ho possible, com tractarem més endavant, es cerca donar al professorat un paper subsidiari traient-li finalitat i autoritat a la seva tasca, fins i tot per avaluar l'alumnat, quan, en realitat, el professorat és el que millor coneix l'evolució d'aquest i pot fer una avaluació continua i objectiva sobre el seu progrés. Cal afegir que tot això suposa carregar-se la llibertat de càtedra; augmentar l'estrès de l'alumnat i del professorat; i minorar o abandonar l'atenció de l'alumnat amb dificultats.

La diferenciació de centres.

Es vol que els centres evolucionin cap a mètodes d'ensenyament diferents. Però tots els centres tindran els mateixos trets d'evolució?. És molt possible que en centres amb població procedent de sectors benestants, el personal que imparteixi docència tindrà blocs o pàgines Web en les que penjarà apunts, exercicis o informació general i interactuarà amb els seus alumnes. Els mitjans precisos i l'entorn tecnològic

segur que no hi faltarà. El currículum serà ampli i especialitzat, en el sentit de preparar elits. Contràriament, en els centres amb sectors socials més desfavorits econòmicament, generalment centres públics, les coses possiblement no seran així; el desmantellament de l'actual educació pública minvant la seva qualitat amb la permanent retallada de recursos materials i humans, l'augment de ràtios, la supressió de grups i de centres... fa percebre un ensenyament públic per als pobres, en el qual, òbviament, estaran absents els mitjans precisos i els entorns tecnològics. Un ensenyament residual, només per dir que, en un país desenvolupat i democràtic, la població està escolaritzada.

L'aterratge d'empreses privades en l'avaluació i en els serveis als centres.

Avui encara no tenen una presència important en la nostra realitat, però poden veure exemples de com el capital privat i les seves empreses operen a nivell mundial.

SERCO. Anglaterra és un bon exemple de la privatització educativa i SERCO o demostra. A la seva plana web <https://www.serco.com/markets/education> es presenta com a una companyia que ofereix tota mena de serveis entre altres ha gestionat l'agència d'avaluació oficial d'Anglaterra i Gal·les (*Ofsted Office for Standards in Education, Children's Services and Skills -Ofsted*).

PROMETEAN WORLD. Aquesta seria una empresa global de serveis professionals globals a les escoles, que comporta solucions informàtiques, gestió d'avaluació, dissenys de currículums, sistemes integrats informàtics per a la gestió i la comunicació de l'entorn escolar. Encara que sigui una empresa sorgida a Anglaterra, la seva activitat es centra especialment a Amèrica Llatina i als Estats Units.

Però també els serveis a les escoles s'està organitzant cap a la mercantilització.

DIGITAL TEXT. Continguts i recursos digitals que els preparin per al futur. Les tecnologies de la informació i la comunicació estan revolucionant la nostra societat, i el material didàctic de les escoles no pot quedar-se enrere.

COOPUX SYSTEMS. Instal·lació d'aules digitals, configuració i subministrem de tots els dispositius necessaris per al muntatge d'aules multimèdia.

DELIVERING HAPPINESS. Equip de professionals de l'àmbit de l'educació, de la psicologia, del *coaching* i de la consultoria. Aquesta combinació permet intervenir en les escoles des de múltiples perspectives i amb diferents eines: tallers experiencials de formació, diagnòstics de felicitat, continguts online, consultoria econòmica, etc.

SCIENCE BITS. Ofereix als professors un conjunt de propostes didàctiques (dissenyades sobre el model d'ensenyament constructivista) que els ajuden a ensenyar ciències d'una manera que motiva els seus estudiants. *Science Bits* pot usar-se com un substitut dels llibres de text o com a material complementari. material.

CLICKEDU. Més de 450 centres utilitzen la plataforma Clickedu (xarxes). Estan ubicats arreu de l'Estat espanyol, Andorra i Sud-Amèrica.

FUNDACIÓ TR@MS. Entitat sense ànim de lucre, declarada d'utilitat docent que proposa un projecte col·laboratiu (xarxes) que agrupa escoles sensibilitzades a convertir la innovació com a element identitari de centre.

L'avaluació com a forma de control.

Disfressar la ideologia com a “cosa tècnica”.

Quan les circumstàncies no convenen a determinats actors o es vol acostar aquestes a les seves posicions es deixa de costat la naturalesa social i política de l'educació i l'ensenyament. Sovint es manté un discurs que diu: "els partits polítics legislen sobre l'ensenyament quan arriben al poder en contra del govern precedent, fan la seva pròpia reforma partidista, són culpables d'una permanent inestabilitat del sistema educatiu, el que cal és trobar una posició i una direcció neutral perquè sigui objectiva i duradora". Aquesta és l'entrada justificadora de la suposada despolitització partidista de l'educació i l'ensenyament; es vol situar les solucions per a l'educació en un suposat pla tècnic perquè els experts (si és possible internacionals) són els més fiables dissenyadors del camí: són tècnics i neutrals. Si l'informe PISA (mite universal de "avaluació científica" i comparada) ens diu que estem molt malament en el rànquing de l'ensenyament, el que han de fer els partits polítics és prendre nota, posar-se d'acord i arreglar d'una vegada l'educació. El professorat ha d'estar al servei de les demandes de la societat (mercat?) i implementar els currículums i les metodologies que els "experts" proposen per "eficaces" (més resultats amb menys recursos?).

Però els experts són agents clau en la producció de política partidista com s'ha demostrat arreu d'Europa en el marc dels processos de descentralització i externalització dels serveis públics perquè són ells els que han proposat, regulat i avaluat aquests processos; en definitiva aquests "experts neutrals" són els que han promogut polítiques de mercantilització. En definitiva es pretén fer desaparèixer el sentit ideològic de l'avaluació argumentant que aquesta ha de passar a ser una cosa tècnica com si darrera de qualsevol opció, disposició, orientació o actuació no hagués un conjunt o sistema d'idees i per tant una ideologia com es veu promovent i impulsant una avaluació basada en valorar, només, el nivell d'adquisició de les

anomenades competències bàsiques; aquest model d'avaluació no és tècnic, és ideològic.

La singularitat/diferenciació de centres.

L'avaluació com a quantificació classificatòria esdevé “rànking” el qual promou i aboca a la diferenciació entre centres educatius. L'ensenyament és un mercat i cal crear productes per als diferents poders adquisitius existents a la societat. De la mateixa manera que hi ha establiments comercials hi ha d'haver establiments educatius. Aquesta és la visió de les multinacionals i de gran part del poder/establishment actual. En aquest sentit el format, el tipus de centre, no sembla que els importi massa, però si el seu funcionament organitzatiu i metodològic. És molt possible que amb la diferenciació de centres no hi guanyi ni tot l'alumnat, ni el professorat ni el conjunt de la societat, però amb aquest sistema els governs actuals aconsegueixen:

- a) Sotmetre el sistema educatiu a les regles del mercat.
- b) Desistir de responsabilitat de la gestió del sistema que els correspon.
- c) Consolidar una visió economicista del funcionament del sistema educatiu públic.
- d) Control de la tasca docent des d'una posició ideològic partidista.
- e) Dirigir el sistema des de fora del propi sistema (p.e. l'Agència d'Avaluació i Prospectiva que recull la LEC).

Impedir el paper educatiu del professorat.

Com s'ha dit anteriorment els èxits aconseguits pel sistema educatiu del nostre país des de la restauració de la democràcia (la mainada de totes les classes socials ha estat escolaritzats, han arribat a la universitat...) són inqüestionables i d'aquets èxits bona part d'ells han estat per la voluntat, la professionalitat i l'orientació social del professorat. Malgrat els docents persistim en seguir la mateixa direcció, avui per als qui detecten el poder en l'administració del sistema educatiu, la direcció n'és una altra i potser la contrària.

Però en aquest procés de capgirar el rumb es troben amb una problema: qui fa la feina als centres, qui fa la feina amb la canalla i el jovent no és il·letrat, ni inculte, ni dòcil i, a més, pensa i pot ser que no estigui d'acord amb el que es pretén fer. Per aquesta raó es veuen en la necessitat de crear mecanismes de control perquè els docents no els hi desmaneguin el que persegueixen o com diu la “intel·lectualitat oficial”: que tinguin “bones pràctiques”. La dinàmica del tipus d'avaluació promoguda i/o forçada vol condicionar la pràctica docent (preparar per a l'examen) vol ser, clarament, amb el que es vol impedir el paper educatiu, i de transmissió del coneixement, que fins ara ha tingut el professorat; com també vol ser control la proposta que es fa d'“innovació” o determinats canvis en el currículum.

El mantra classificatori: avaluacions externes, informes PISA i altres quantificacions.

Les avaluacions han de tenir un referent per al seu anàlisi, en aquest sentit, les avaluacions internacionals, amb la seva estandardització que permet una comparativa i un resultat generalitzable, tenen impacte social i polític comparant la

situació dels països en llistats ordenats de major a menor “rendiment educatiu”. La posició relativa que ocupa cada país en tals rànquings es converteix en el punt central de la informació que es transmet; en la majoria de les ocasions, els mitjans de comunicació limiten la seva informació a destacar la posició de cada país i a comentar els resultats obtinguts en comparació amb altres països que han obtingut un resultat més alt o més baix com per exemple es fa amb el resultat de PISA (OCDE). Aquesta informació s'utilitza com una dada, i moltes vegades com única dada, amb al qual es pretén avaluar la qualitat dels sistemes d'educació, tot i la quantitat i diversitat de resultats que proporcionen l'informe PISA.

Fonamentar exclusivament l'avaluació dels sistemes educatius en si la posició d'un país està entre els últims o els primers llocs de la llista ordenada de resultats o en si el resultat mitjà del país està per sobre o per sota de la mitjana obtingut pel conjunt dels països, és molt equívoc, ja que aquestes comparacions simples no tenen en compte, com anteriorment s'ha esmentat, la situació econòmica, social i cultural dels països de partida, ni les polítiques i característiques dels seus sistemes educatius.

L'orientació que es vol donar des del poder/establishment és que l'avaluació aboqui en un ensenyament per a rànquings; és a dir un continuat de proves, notes i altra mena d'avaluacions que classifiquin, directa o indirectament, els centres. Diu Xavier Martínez-Celorio que els rànquings d'escola acaben per classificar l'alumnat en un sistema educatiu que queda sense cohesió en forma de piràmide fragmentada, oferint escoles independents i segregades per cada estrat social. Com exemple posa el Regne Unit sota l'efecte de la política educativa de Margaret Thatcher, és a dir, una generació britànica educada en el sistema de rànquings, que és molt més individualista, possessiva i menys col·lectivista que cap altra generació britànica moderna; més que una opció de mercat és una opció

cultural-ideològica. També ens recorda que fa un temps va sintetitzar i documentar els efectes negatius i perversos dels rànquings d'escoles entre els països anglosaxons:

- a) En lloc de multiplicar la diversitat de projectes de centres on poder escollir, es reforça un model únic d'escola molt acadèmica, subjecta a la pressió pels resultats.
- b) S'imposa el "Teach to the Test" que implica reforçar la didàctica més tradicional i l'obsessió per la disciplina d'un alumnat sotmès a comprovacions continuades dels seus estàndards.
- c) Fa desaparèixer la innovació pedagògica, la cooperació entre mestres i escoles i la participació de les famílies, empobrint i aïllant al professorat en una rutina competitiva.
- d) Dilueix la llibertat real d'elecció entre els pares que es transmuta en llibertat de selecció de l'alumnat per part de les escoles amb alta demanda (incomplint la promesa de la lliure elecció per a tothom).
- e) Les escoles amb exclusió selectiva d'alumnat sempre surten millor en els rànquings, no pas per la qualitat del seu projecte, sinó per ser selectives. S'amplia la segregació i la discriminació per origen social, ètnic o per discapacitats, excloent de forma esglaonada als alumnes que no poden garantir alts resultats pels centres o que els farien minvar.
- f) Es dualitza el sistema educatiu entre una xarxa de màxims (escoles que funcionen i se'ls atorga plena autonomia) i una xarxa de mínims (escoles fallides sotmeses a controls de millora que en cas de no funcionar implica l'acomiadament del professorat).

L'avaluació de l'alumnat.

L'avaluació de l'alumnat està determinada per l'adquisició del que s'anomena "competències bàsiques" que són, com s'ha esmentat anteriorment, allò que des del món professional es defineix com les capacitats necessàries per desenvolupar tasques concretes. Actualment, hi ha diferents avaluacions externes de l'alumnat que quantifiquen el grau d'adquisició de les "competències bàsiques". Unes no tenen repercussió a l'hora de passar de curs o d'etapa i altres, com les revàlides de la LOMCE, incideixen en poder accedir o no a etapes superiors. Però, en general, les avaluacions externes no tenen incidència en la millora de l'educació global de l'alumnat i, en canvi, sí tenen moltes conseqüències negatives:

- a) Tenen poca fiabilitat, ja que es realitzen en un sol dia. Afavoreixen l'estrès de l'alumnat i aboquen a la marginació i exclusió els que tenen més dificultats, ja que no es té en compte ni la seva evolució ni el seu esforç. A més determinen que en un dia es decideixi el futur (exàmens, revàlides...).
- b) Fomenten que només accedeixin als estudis superiors els suposats "millors" acadèmicament.
- c) Classifiquen l'alumnat, i els centres, provocant la guetització.
- d) Orienten el procés educatiu cap a una concepció que iguala l'educació a només "rendiment acadèmic".
- e) Estimulen la competitivitat entre l'alumnat, els centres i el propi professorat, quan el que realment es necessita en la tasca educativa, és la cooperació i el treball en equip.

- f) Obliguen el professorat i l'alumnat a dedicar temps, esforços i recursos a preparar i realitzar les reiterades avaluacions.
- g) Desvien recursos econòmics públics que van a parar a diferents Agències d'Avaluació que són privades.

En qualsevol cas l'avaluació per “competències bàsiques” de l'alumne és parcial i minsa per saber realment quin és el procés educatiu global que està fent o ha fet l'alumnat, perquè molts aspectes del procés no són valorats o bé són de difícil quantificació en una prova forçada i/o teòrica.

L'avaluació del professorat.

Com ha estat palès anteriorment, en general, la voluntat, la professionalitat i l'orientació social del professorat asseguren una bona qualitat de la seva tasca, per la qual cosa la seva avaluació té poc sentit llevat a l'inici de la seva carrera o en els casos particulars en què es faci manifest, per part de la comunitat educativa, una determinada problemàtica. Sembla que per als qui detecten el poder en l'administració del sistema educatiu l'avaluació del professorat millorarà el sistema educatiu en tant que l'avaluació del professorat estigui feta a partir dels resultats de l'alumnat i d'unes suposades “bones pràctiques” que com a professional ha de tenir.

Aquesta visió desconfia del paper del professorat, com educador que actua directament sobre l'alumnat, i limita quasi de manera exclusiva (*teaching for testing*) quins ensenyaments es donen, empobrint l'educació que rep l'alumnat i reduint la llibertat de càtedra per assegurar que el professorat orientarà la seva docència cap allò que avaluaran les proves de l'alumnat. Amb aquesta perspectiva, quin professorat s'atrevirà a parlar

dels refugiats o de la violència de gènere, si dels resultats del seu alumnat pot dependre el seu salari, la seva promoció, o fins i tot, el seu lloc de treball?, de què servirà fer “Projectes singulars” si finalment, tot l’alumnat serà avaluat per unes proves standard dissenyades al marge del que el professorat i el centre faci?.

L’avaluació del centres.

Com s’ha dit, pel que fa a la singularització/diferenciació dels centres, les quantificacions classificatòries aboquen als rànquings, i, els rànquings aboquen a la diferenciació entre centres educatius, sobretot si des de l’Administració del Sistema no es fa una política discriminatòria positiva per aquells centres que precisen una atenció especial en funció de la realitat en la qual es troben. Des del discurs dominant es diu que aquesta avaluació ha de ser externa i ha de identificar la situació real del centre a partir dels resultats del seu alumnat. L’avaluació del centre ha de determinar l’acció de l’Administració pel que fa a la dotació de recursos, a atencions específiques i a qualsevol altre element que configuri el seu futur; en cap cas es descarta el tancament del centre.

L’avaluació del sistema.

Pel que fa a aquella part del sistema educatiu que no és l’alumnat, el centre o el professorat, ni la legislació ni l’acció del poder/establishment preveu una avaluació sistemàtica i periòdica. Sembla doncs que només l’alumnat, el centre i el professorat és el que cal valorar per mostrar quin és l’estat del sistema educatiu. Visió i postulat totalment fal·laç que deixa de

costat l'entorn, és a dir, les polítiques generals que s'apliquen sobre l'Ensenyament al país, els diversos sectors socials amb necessitats específiques, la concepció de persona emancipada i de ciutadania plena que ha de ser els objectius de l'Ensenyament...; és el mateix fer una casa al Pol Nord que al Sàhara?, l'entorn hi compta. En canvi, sovint, és mostra a la societat un suposat estat del sistema a partir dels resultats d'avaluacions internacionals com les PISA-OCDE, i, és aquesta la que ha de testar l'estat del sistema educatiu fent una avaluació molt parcial de l'alumnat?. Cal comprendre que l'OCDE fa el que ha de fer perquè és un organisme que aplega els interessos empresarials globals (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) i que té com a objectiu modelar les societats occidentals a imatge i semblança del món dels negocis; la seva visió està reduïda als interessos d'una manera d'entendre l'economia. Aquest tipus d'avaluació i d'orientació s'invalida a si mateixa per valorar el conjunt del sistema i si és emprada per l'Administració es perquè aquesta participa del mateix pensament que l'OCDE; de passada, com no és avaluada, s'inhibeix de complir amb la seva responsabilitat de vetllar pel conjunt de la ciutadania.

GESTIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU

Marc Casanovas, Rosa Cañadell i Pep Barceló

Històric de la gestió del sistema.

Fins el segle XVIII

Al principi d'aquesta llarga etapa, l'educació era per al príncep, la noblesa i el clergat; més tard prínceps i infants estudiaven, juntament amb la baixa noblesa, constituïda pels gentilhomes (persones amb títol nobiliari però sense diners), pel que fa a la resta de la població, la majoria era analfabeta, la seva adquisició de coneixement era principalment per transmissió oral o visual a càrrec de l'Església Catòlica, a través de predicació, confessió, espectacles i imatges. En aquest període les dones van adquirir atenció particular, ja que es va reconèixer la importància de la seva educació com preservadores de la religió i la moral.

En l'estructura del sistema educatiu inicialment no hi ha institucions especialitzades, tampoc un sistema que englobi a tota la ciutadania, hi ha tutors o mestres per a la noblesa i les capes benestants. Si que hi ha universitats, l'escola de traductors de Toledo, centres religiosos, escoles monàstiques...comencen els primeres centres (p.e. Els Reales Estudios de San Isidro) i xarxes de centres (Escuelas privadas

de primeres lletres). La seva gestió, òbviament, era jeràrquica d'acord amb el sentit comú dominant a l'època.

Durant el segle XIX

La Constitució de 1812 dedica tot el Títol IX a l'educació. Aquest mateix any es constitueix una Junta d'Instrucció Pública, però no serà fins el 1857 que s'elaborarà la primera llei educativa integral i racional a Espanya, la Llei d'Instrucció Pública de 1857, coneguda com a Llei Moyano. Promulgada durant el regnat d'Isabel II, va intentar solucionar el greu problema d'analfabetisme que patia el país. La llei Moyano no va ser una llei innovadora, sinó una norma que venia a consagrar un sistema educatiu del qual les bases fonamentals es trobaven ja en el Reglament de 1821, al Pla del Duc de Rivas de 1836 i en el Pla Pidal de 1845.

Amb la promulgació d'aquesta llei ja es pot parlar d'una estructura de "sistema educatiu" d'una certa universalitat: s'estableixen escoles en poblacions amb més de 50 habitants, i reglaments que les ordenen i regulen. L'Estat comença a assumir la seva responsabilitat en l'educació). La seva gestió, amb els governs monàrquics o de la primera República, és centralitzada i jeràrquica, i, controlada pels representants del govern en el territori.

El segle XX fins la segona República.

Fins la proclamació de la segona República el 14 d'abril de 1931 succeint a la monarquia d'Alfons XIII de Borbó, que havia quedat deslegitimada a l'haver permès la dictadura de Primo de Rivera, la situació en el món educatiu no havia variat

substancialment a la de la segona meitat del segle XIX. La gestió del sistema i dels centres educatius seguia essent centralitzada, jeràrquica i controlada pels representants del govern en el territori.

Amb l'adveniment de la segona República el sistema educatiu va fer un tom radical propiciat per l'Administració i secundat pel professorat més progressista. Alguns dels criteris o principis de la segona República que insidiant en la gestió del sistema van ser:

- Reorganitzar el Consell d'Instrucció Pública, el president va ser Miguel de Unamuno (rector).
- Crear “les Missions Pedagògiques”. L'objectiu era estendre la cultura general o modernització docent, l'educació en llogarets, viles i llocs que ho necessitin, fonamentalment en població rural i l'educació ciutadana.
- L'atenció a l'escola primària, ja que és la pedra angular de l'educació. Es van proposar la construcció de 27.000 escoles (el repte més important) per escolaritzar al milió de nens que no assistien a l'escola ja que en aquell moment no hi havia. La creació es faria a través d'un "Pla quinquennal".
- L'educació pública ha de ser una funció essencial de l'Estat. No obstant això, pot delegar en la regió, al municipi ... sempre que aquestes entitats justifiquin solvència econòmica i cultural. S'accepta l'existència de l'ensenyament privat sempre que no persegueixi fins polítics o partidistes.
- El bilingüisme: es reconeix l'existència de diferents llengües, que en el cas català, l'ensenyament s'ha de practicar en llengua materna fins als 8 anys a l'escola, bé castellà o bé català.

- L'educació pública ha de tenir un caràcter social, l'escola s'ha d'integrar en la societat i per tant, haurà d'haver una major connexió entre els pares i la comunitat educativa.
- Defensar la coeducació, és a dir, la no separació de sexes o el que és el mateix, l'educació mixta, on els nens i nenes han de formar-se junts d'acord amb un mateix programa, i aquesta idea seria aplicable a tots els graus d'ensenyament.
- L'educació pública constitueix un tot unitari, integrat per 3 nivells amb comunicació entre ells.

El Consell d'Instrucció Pública, reorganitzat per la República, va exercir un paper clau en les reformes impulsades per la Segona República per elevar el nivell de la instrucció pública, el seu funcionament i la seva gestió. Les reformes de sistema educatiu unitari, de connexió entre els pares i la comunitat educativa, d'escola mixta, de Missions Pedagògiques, de descentralització, de bilingüisme... va configurar una nova gestió, democràtica, i, de progrés cultural i humà.

La dictadura franquista

Amb el cop d'Estat franquista el poder de decisió, a tots els nivells, passa a ser centralitzat per establir un ideari pedagògic basat en el nacionalcatolicisme amb omnipresència dels continguts i valors de la religió catòlica. Es decreta una llei sobre Educació Primària al 1945 i en ella es diu que l'educació primària ha de tenir un caràcter confessional, patriòtic, social, intel·lectual, físic i professional. Establia la seva obligatorietat, gratuïtat i la separació de sexes, així com l'ús preceptiu de la llengua espanyola a tot el territori nacional. El any 1970 es

promulga per les corts franquistes la llei General d'Educació (la llei de Villar Palasí) que vol regular tot el sistema educatiu, des de l'educació preescolar fins a la universitària i ja està fortament influïda per organismes internacionals com l'OCDE.

El franquisme va ser un gran modificador de la gestió del sistema educatiu amb la depuració massiva del personal docent no afí al règim i passant el cos de directors a ser el centre del sistema educatiu (control dels centres i control de l'ensenyament). La forma estructural del sistema va tornar a ser centralitzada i jeràrquica, i, controlada pels representants del regim franquista.

La restauració democràtica

Des de la restauració de la democràcia es va començar a revertir la situació educativa, i de gestió del sistema, que el franquisme havia imposat. Si bé la transició no va modificar l'aparell franquista totalment, el món educatiu sí que ho va aconseguir en gran mesura. Per un costat el professorat sempre va promoure, i fer, la millora de la seva tasca de manera autoorganitzada per adaptar els ensenyaments a una societat democràtica, per esvair qualsevol interferència interessada de fora del sistema, per disminuir el seu cost i per cohesionar el propi col·lectiu professional. La pròpia història del col·lectiu docent ens ho demostra. Individualment o a través dels seus sindicats s'ha participat en els llocs de trobada per a la Renovació Pedagògica: centres, coordinadores, Escoles d'estiu, organismes de Defensa de la Llengua Catalana...; a principis dels vuitanta una de les lluites importants va ser "les escoles en lluita", una acció per aconseguir que els claustres tinguessin una línia pedagògica i es reclamaven els mestres que volien treballar

en aquesta línia. Per un altre costat, des del primers moments de la transició es va canviar la gestió vertical del centres per una horitzontal (institucionalització democràtica des de baix) perquè estava dins del paquet de transformació que va fer l'escola (renovació pedagògica, coeducació...); ja en l'any 1977/1978 hi ha mobilitzacions i lluites, de part de les treballadores i treballadors de l'ensenyament públic, contra les "permanències" perquè les famílies pagaven i es considerava que l'escola pública havia de ser gratuïta. El poder de la gestió dels centres va ser pres per la gent implicada (conjunt de la comunitat educativa) en el procés educatiu d'infants i joves perquè en una societat democràtica la participació ha de ser una de les seves característiques; la gestió del propi sistema també determina i caracteritza el tipus d'ensenyament que es dona. Però la democràcia també ha portat accions legislatives que han conduït a una gestió que no és la que es va iniciar en els primers temps democràtics.

Noves formes de gestió empresarial.

Des de fa ja temps l'ofensiva neoliberal en educació (llegir recomanacions del BM, OMC, UE, OCDE) està tractant d'imposar un "catecisme" al llarg i ample d'aquest nostre món global. El "pack" en qüestió s'està intentant imposar per igual en l'educació pública de Catalunya, Andalusia, Nicaragua, Gran Bretanya, l'Argentina, Xile, Bèlgica... i un llarg etcètera, i consisteix en quatre mesures bàsiques: Autonomia de centre, direccions professionalitzades, avaluació i incentius per resultats. Totes elles copiades directament de la filosofia empresarial i aplicades ara als centres educatius. Però ni l'escola és una empresa, ni aquestes mesures han suposat millores en l'educació allà on s'han aplicat. El que tampoc és

d'estranyar ja que l'objectiu real no és millorar l'educació. L'objectiu real és disminuir la responsabilitat de l'Estat, augmentar la gestió privada dels diners públics, flexibilitzar les condicions laborals dels docents i controlar els resultats. Es tracta d'obrir els centres educatius dins del “mercat” perquè els pares i mares puguin triar al seu gust, i per a això cal fraccionar el sistema públic, estimular la competència entre els centres i fer molts rànquings de resultats. Es tracta també de controlar, no només als treballadors, sinó també els currículums, els continguts i els processos educatius perquè siguin adequats a les necessitats de les empreses. O sigui, tot el contrari a la veritable autonomia escolar.

Decret d'Autonomia

L'autonomia en els centres escolars no és cap novetat, sinó una vella pràctica del professorat que, més enllà de les directrius oficials, ha buscat sempre noves estratègies docents per adaptar-se a les necessitats de l'alumnat, sempre divers i diferent. Tampoc és nou el Projecte de Centre que ara es vincula amb la nova autonomia. La LOGSE, en el 1985 ja va introduir l'obligació de tots els centres d'elaborar un Projecte educatiu i un Projecte curricular. Durant els primers anys, el professorat va passar (o més aviat va perdre) moltes hores discutint la millor forma d'organitzar-se i la millor manera de redactar el Projecte. Finalment, els projectes van quedar en els calaixos i els centres van continuar adaptant cada any les seves pràctiques a les noves necessitats, al marge del que s'hagués escrit en el projecte. En definitiva, l'autonomia fa temps que es practica en els centres educatius i els projectes fa anys que es van inventar.

A partir de la LEC i en concret del Decret d'Autonomia, el concepte canvia radicalment i sota el nom d'autonomia s'amaga

el que realment es pretén implementar: la jerarquitització de les relacions dins del centre, la potenciació de la figura del director/a com a cap de personal, la consecució de més recursos lligats a “millors projectes i millors resultats”, l'avaluació de tot i de tots i una carrera docent del professorat (llegeixis més complements econòmics) lligada als resultats de l'alumnat. Res d'això resol els problemes que es viuen en els centres escolars.

El que proposen les nostres Administracions educatives sota el nom d'autonomia és molt diferent del que els centres necessiten i implica una nova concepció de l'educació pública, amb conseqüències molt negatives. La primera és el desmantellament del sistema públic entès com un tot, passant a considerar a cadascun dels centres educatius com una entitat a part, als quals se'ls adjudicaran diferents recursos i professorat en funció del resultat escolar de l'alumnat. Això implica la creació de centres públics de diferent categoria: aquells que tinguin la sort de tenir un alumnat amb poques dificultats, tindran millors resultats i, per tant més recursos, amb el que seran més atractius per a les famílies més motivades, i així es concentraran en uns centres l'alumnat amb més possibilitats i els majors recursos. Amb això augmenta la fragmentació social entre els centres públics que se suma a la ja existent entre públics i privats concertats, impossibilitant, cada vegada més, la igualtat d'oportunitats que tot servei públic té l'obligació d'oferir. Un exemple en aquesta direcció és l'Escola Nova 21 i la seva llista de centres "avançats".

La segona conseqüència és la fi de la democràcia en l'organització dels centres públics que queda en mans de la direcció, limitant la participació del professorat en totes les decisions, tant pedagògiques, com organitzatives, així com la dels pares i mares. Això implica limitar la pluralitat pedagògica i ideològica del professorat, que és una de les riqueses dels

nostres centres públics. Per educar per a la democràcia fa falta poder exercir-la per part de tota la comunitat educativa. D'altra banda, l'educació és una tasca col·lectiva per a la qual la participació i el treball en equip és imprescindible. Pretendre millorar el treball docent a base d'organitzacions jeràrquiques o a base d'incentius individuals és un greu error i un esforç inútil.

Finalment, es posa en perill l'educació global, entesa com un conjunt de sabers, normes i valors: si el que condiona les condicions de treball del professorat i el prestigi del centre són els resultats de l'alumnat, a partir de les avaluacions externes, tota l'acció educativa acabarà centrant-se en preparar a l'alumnat per a aquestes proves. Es corre el risc, també, que disminueixi l'interès per treballar amb l'alumnat que té dificultats, siguin socials, psicològiques o d'aprenentatge, ja que aquest tipus d'alumnat requereix molt esforç i pocs resultats, la qual cosa pot implicar el progressiu abandó del sector més vulnerable de l'alumnat.

Decret de Direccions

Per poder garantir aquest tipus d'Autonomia de Centre, feia falta canviar el tipus de gestió. Així el tipus d'organització que proposa la llei és còpia de la gestió en un centre privat: poder de les direccions per decidir el Projecte del centre, per seleccionar al professorat, per a autofinçar-se, etc. Es tracta, bàsicament, d'augmentar el poder de les direccions com si es tractés d'una empresa privada. El DECRET DE DIRECCIONS ho deixa ben clar:

Article 92: "Són objecte de la gestió econòmica dels centres educatius: c) Els ingressos obtinguts per la venda de productes generats en l'activitat normal del centre i per

la venda de material i mobiliari obsolet o deteriorat, per fer-ne, en el darrer cas, la substitució funcional en la forma que s'estableixi per reglament. e) Els quantitats i rendes provinents de donacions o de llegats fets al centre..."

Article 91: "La direcció dels centres està habilitada per intervenir en l'avaluació de l'activitat docent i de gestió del personal del centre..." "En funció dels necessitats derivades del projecte educatiu i concretades en el projecte de direcció del centre, la direcció dels centres públics proposa al Departament llocs docents per als quals és necessari el compliment de requisits addicionals de titulació o de capacitació professional docent.."

Article 130: "Correspon al director o la directora les funcions de direcció i lideratge pedagògics següents: f) Proposar, d'acord amb el projecte educatiu les assignacions pressupostàries, la relació de llocs de treball del centre i les seves successives modificacions. i) Participar en l'avaluació de l'exercici de les funcions del personal docent i altre personal destinat al centre."

La gestió en la legislació estatal.

Si bé la primera llei que s'adreçava a la gestió del sistema va ser la Llei Orgànica per la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars de l'any 1980 (LOECE) a la que va seguir Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació de 1985 (LODE) que determina la participació de la comunitat educativa, el dret a l'educació... davant de la gestió i direcció anterior de l'Ensenyament, serà la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu d'Espanya de 1990 (LOGSE), la Llei Orgànica d'Educació de l'any 2006 (LOE), la Llei d'Educació de Catalunya de l'any 2009 (LEC),i, la Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa de l'any 2013 (LOMCE) les

que aniran configurant, definitivament, la gestió del sistema educatiu del nostre país.

LOECE, va ser una llei elaborada pel govern d'UCD i tractava de desenvolupar l'article 27 de la Constitució des d'una perspectiva conservadora; aquesta llei va ser recorreguda davant el Tribunal Constitucional, ja que s'entenia que no respectava l'esperit i la lletra de la Constitució, i aquest va donar la raó en moltes de les objeccions fetes. La sentència del TC de 13 de febrer de 1982 va ser i segueix sent molt important per fixar els límits de les llibertats en l'ensenyament i el respecte al dret a l'educació. Després d'aquesta sentència, el govern d'UCD hauria hagut de revisar molt profundament la LOECE per adequar-la a la sentència o fer una llei nova, però l'intent del cop d'Estat del 23 de febrer de 1981, el canvi d'Adolfo Suárez per Leopoldo Calvo Sotelo al capdavant del Govern i el triomf electoral del PSOE el 1982 van impedir que això es fes. En conseqüència, la LOECE mai va entrar en vigor.

LODE, no va ser una llei que afectés a l'estructura general del sistema educatiu, sinó que regulava la dualitat de centres docents, la participació en l'ensenyament de la comunitat educativa, el dret a l'educació i determina la direcció democràtica, davant la anterior etapa tecnocràtica. La LODE va diferenciar dos tipus de centres educatius: públics o privats. També va establir la possibilitat de finançar centres privats amb fons públics, creant-se així la figura dels centres concertats. Aquesta llei igualment va determinar quins han de ser els membres del consell escolar i la manera en què aquests han de ser elegits. El seu desenvolupament més concret es va fer mitjançant decrets i reglaments orgànics que es van modificar a si mateixos de manera contínua, i, en definitiva ha estat reformada, en gairebé la seva totalitat, per lleis posteriors.

LOGSE fou la llei educativa promoguda pel PSOE que va substituir a la totalitat de la Llei General d'Educació de 1970 de

l'època franquista. La LOGSE va ser complementada posteriorment per la LOPAG, referida als aspectes d'organització de centres, però ambdues accions legislatives van ser derogades per la Llei Orgànica d'Educació (LOE) de l'any 2006. La LOGSE va establir que l'ensenyament obligatori fos fins els setze anys, l'actual distribució del nivell educatiu, el sistema descentralitzat de l'ensenyament (CCAA), els espais de participació i direcció dels centres, va propiciar la formació del professorat, va definir la funció de la inspecció, va crear els concerts amb centres privats... En definitiva és la llei que trenca, definitivament, amb l'organització del sistema educatiu anterior a la democràcia.

LOE fou la llei promoguda també pel PSOE per regular els ensenyaments en diferents trams d'edats, vigent des del curs acadèmic 2006/07 fins a l'actualitat. El 28 de novembre de 2013, es va modificar parcialment amb l'aprovació de la LOMCE, la qual va entrar en vigor en el curs 2014/2015. La LOE establia en el seu preàmbul que tenia com a objectiu adequar la regulació legal de l'educació no universitària a la realitat actual (educació infantil, primària, secundària obligatòria, batxillerat, formació professional, d'idiomes, artístiques, esportives, d'adults) sota els principis de qualitat de l'educació per a tot l'alumnat, l'equitat que garanteixi la igualtat d'oportunitats, la transmissió i efectivitat de valors que afavoreixin la llibertat, responsabilitat, tolerància, igualtat, respecte i la justícia,... Aquesta llei va modificar les àrees del Batxillerat, com la LOGSE no diu res sobre la religió, ha promocionat la llengua anglesa en el currículum i introduït, també, en el currículum l'emprenedoria i les TIC. Respecte a la gestió del sistema manté la doble xarxa i la descentralització cap a les CCAA i comença a puntar en la direcció de reforçar el paper de les direccions de centre, les TIC, la diferenciació del centres educatius i dels currículums...

LEC és una llei de rang autonòmic aprovada pel Parlament de Catalunya. Aquesta llei desenvolupa i concreta les competències d'educació que té Catalunya en virtut de l'Estatut de Catalunya i es basa també en el Pacte Nacional de l'Educació; després de la seva aprovació el PP van presentar un recurs d'inconstitucionalitat davant el Tribunal Constitucional, ja que consideraven el model educatiu plantejat a la norma limitant als drets lingüístics dels ciutadans de Catalunya. Si bé cadascuna de les legislacions estatals han fet un pas endavant ha estat la LEC la més agosarada. La LEC i el seu desplegament (decret autonomia, decret de direccions...) és la que, sota una suposada modernitat, legisla amb claredat per desmuntar la institucionalització feta durant la transició i legisla per introduir la competència com a model perquè funcioni el sistema educatiu (servei públic educatiu/doble xarxa...). Així, doncs, la LEC aposta per un servei d'educació de Catalunya compost, en igualtat, pels centres públics i pels concertats garantint-los la suficiència econòmica per al seu funcionament, respectant el dret a la lliure elecció de centre dels ciutadans, i el dret a definir el caràcter propi per part de la titularitat de cadascun dels centres educatius, que la mateixa llei defineix per als centres públics. La llei d'educació de Catalunya garanteix també la suficiència financera dels centres concertats i potencia la figura del contracte-programa per aquells centres que participin decididament en la coresponsabilitat. Igualment aquesta llei, que pot ser analitzada i criticada en diferents aspectes, incideix fermament en la gestió del sistema:

- Obre vies a la privatització de l'ensenyament públic, en fer possible que els centres públics puguin ser gestionats per entitats privades.

- Confereix a l'ensenyament públic un caràcter subsidiari, ja que prioritza i amplia l'oferta de la privada concertada.
- Elimina del tot la gestió democràtica dels centres públics.
- Desregula les relacions laborals del personal docent i proposa ordenar la funció pública docent en cossos propis o "altres agrupacions equivalents de funcionaris".
- Proposa que cada centre defineixi una part important del seu currículum.
- Promou el funcionament dels centres pels resultats escolars dels seus alumnes, la qual cosa possibilitarà la creació de rànking de centres que determinarà la dotació de recursos.
- Estimula l'autofinançament dels centres públics, afavorint la desigualtat i fomentant la competitivitat entre centres.
- Consolida i busca incrementar l'externalització de serveis escolars.
- Obre vies per traspassar la gestió dels ensenyaments no universitaris.

En definitiva és una Llei que es carrega el model de gestió democràtica i participativa per la qual, durant la transició democràtica, va lluitar la comunitat educativa del nostre país.

LOMCE més coneguda com "llei Wert" s'imposa com una reforma de les anteriors lleis en la direcció d'agrupar les assignatures en troncs, específiques i de lliure configuració; en 4t de l'ESO triar entre cursar assignatures enfocades a Batxillerat o a Formació Professional; realitzar proves d'avaluació en finalitzar 6è de Primària, 4t de l'ESO i 2n de Batxillerat (revàlides), que serien qualificades per personal

extern al centre; funcions del Consell Escolar merament consultives; promoció de les direccions de centre jeràrquiques; creació d'una Formació Professional Bàsica, promoure la competitivitat i l'ocupabilitat... Aquesta llei suposa, en la gestió del sistema, la recentralització, el reforçament de la concertada i obrir noves vies de privatització, la selecció, segregació i desigualtat d'alumnat, la supressió de la participació de la comunitat educativa i els rànquings de centres. Per tant, i respecte a la gestió del sistema, la LOMCE suposa un retorn al model predemocràtic (elitista i segregador) fruit d'una ideologia autoritària i antisocial: convertint l'ensenyament en una carrera de proves i revàlides que classificarà a l'alumnat per mitjà de itineraris; gestionant els centres públics segons les receptes de l'empresa privada, per mitjà d'una major autonomia financera que necessiti fonts de finançament privat davant de la insuficiència del finançament públic; gestionant els centres de manera gerencial i buidant les atribucions dels òrgans col·legiats.

Es pot afirmar que l'actual gestió del sistema educatiu està descrita en les directrius que marquen la LEC i la LOMCE

Llibertat de càtedra i funcionariat.

La voluntat de les actuals Administracions

Es un fet comprovable que, actualment, les polítiques de les Administracions educatives tenen una ideologia i, per tant, persegueixen uns objectius. Pel que fa a la gestió del sistema aquest objectius es reflecteixen nítidament en la LEC passen per el control absolut del sistema (exemples: 156, 158), introduir unes altres formes de gestió (exemples: 99, Títol VII i IX) i

aconseguir el professional que consideren adient (exemples: Títol VIII, 93. 3, 101, 102).

Aquestes polítiques signifiquen la fi de la implicació voluntària i la participació, perquè es buida les atribucions del claustre (146.2); la direcció formula el PEC i les modificacions (142.5. a); el treball docent al centre està condicionat pel projecte de direcció i pel pla anual que aquest concreta (91.8, 142.3, 144.2 i 4).

Fonamental per als seus objectius és aconseguir un professional prou sotmès, no els interessa que treballi de manera cooperativa sinó al dictat del cap del centre, que sigui individualista i competitiu i que accepti la discrecionalitat per accedir a un lloc de treball. Un professional en un marc d'un continu formatiu, però en la direcció que se li indiqui. En definitiva, un professional amb uns nous mèrits afegits a l'experiència i l'antiguitat: a) L'avaluació positiva en l'exercici de la docència, b) L'actualització metodològica que indiqui el discurs dominant o oficial, c) La participació en projectes educatius orientats a les competències, d) La polivalència en més d'una especialitat docent, e) El coneixement de llengües estrangeres.

Aquest "professional adient", en definitiva, és un docent obedient i multifuncional (multiusos), perquè la direcció pot organitzar el personal discrecionalment assignar treballs i decidir el reciclatge professional (segons els "resultats" reorientarà la nostra tasca amb propostes). És interessant llegir el Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents.

Eliminar o laboralitzar el funcionariat.

Com l'eliminació del funcionariat és difícil (encara que la LEC intenta limitar el seu poder, art.104.5) perquè un Estat, com s'entén fins ara, té i ha de tenir els seus empleats públics, s'intenta la seva laboralització amb decrets que regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents o creant la figura del director de centre com a cap de tot el personal, que podrà proposar fins a un 50% de places específiques i intervenir directament en la definició dels perfils d'aquests llocs, que podrà participarà en determinats procediments de selecció de personal funcionari (provisió per concurs específic i de provisió especial) i en el nomenament del personal interí o substitut docent. En definitiva és traslladar les formes de gestió de l'empresa privada amb la qual cosa es produeix una laboralització de facto. Aquesta situació produeix un gran malestar en el col·lectiu i, en ocasions, la submissió per la precarietat de la seva situació o la no participació del docent. Com veurem més endavant, el funcionariat, i el seu estatus, representa la seguretat que polítiques partidistes no desvirtuïn o capgirarin la gestió de les Administracions públiques en la direcció d'afavorir interessos particulars o que s'apliquin accions que no afavoreixin al conjunt de la ciutadania; tot això és el que es vol eliminar.

Davant d'aquest panorama, que cal resistir i revertir, es precis parlar de la Llibertat de Càtedra i del Funcionariat (Funció Pública).

La Llibertat de Càtedra.

La Constitució Espanyola reconeix i protegeix el dret a la Llibertat de Càtedra com a modalitat del dret a la llibertat d'ensenyament a la lliure expressió del pensament (Constitució, articles 20 i 27). Així, doncs, la Llibertat de càtedra és un dret

constitucional (desenvolupat a la LODE) del docent consistent en poder desenvolupar la funció docent, dins dels límits de la constitució i la legislació que la desenvolupa, i, dels propis del lloc que ocupa el docent, amb llibertat per exposar els seus coneixements sense subjectar-se a una doctrina o orientació fixada.

La llibertat de Càtedra suposa la garantia per desenvolupar l'ensenyament sense ingerència ideològica en la transmissió del coneixement. És per tant un dret del docent per ser independent de possibles influències partidistes, a més, garanteix el pluralisme que assegura la neutralitat.

El funcionariat.

El funcionariat de carrera o interí treballa de forma permanent per a l'Administració pública, i ha de travessar amb èxit un procés d'oposició (funcionariat de carrera) o de selecció (funcionariat interí). El funcionariat és empleat públic i està subjecte a una relació estatuària. Aquesta relació estatuària significa que el funcionariat no només gaudeix de drets laborals semblants als de qualsevol treballador per compte d'altri (fins i tot amb particularitats), sinó que també posseeix un conjunt de drets funcionals com a conseqüència de la seva especial situació dins de la burocràcia administrativa pública. Dels drets funcionals cal destacar:

- Dret a la inamovibilitat de la condició de funcionari de carrera, que exigeix una justificació objectiva per a una eventual destitució.
- Dret a exercir les funcions pròpies de la condició professional ostentada, havent de ser assignades

tasques coherents amb la posició i preparació del funcionari.

- Dret a col·laborar en la consecució dels objectius de la seva unitat administrativa.
- Dret a la defensa jurídica de l'Administració en els procediments sorgits com a conseqüència de l'exercici legítim de les seves funcions.
- El dret de sindicació (Amb algunes particularitats).
- El dret de manifestació, de vaga i de negociació col·lectiva (Amb algunes particularitats).

La inamovibilitat de la condició de funcionari de carrera, exercir les funcions pròpies de la condició professional ostentada i col·laborar en la consecució dels objectius són obstacles que impedeixen o poden impedir la utilització de l'Estat, i de les seves obligacions, per part de poders o forces ideològiques partidistes que en vulguin treure profit. En definitiva aquests obstacles, juntament amb la llibertat de càtedra en el cas dels docents, assegura una vigilància permanent d'aquells sectors de la societat que vulguin apropiarse dels recursos públics o decidir la orientació que ha de tenir l'educació.

El paper del professorat.

El paper docent al llarg de la història.

Com s'ha esmentat en l'apartat de l'Històric de la gestió del sistema, en èpoques anteriors al segle XX l'educació ha estat fortament reservada a les elits i aquesta realitat feia que la docència defenses i promogués la perpetuïtat de l'estratificació social favorable a les elits.

Així doncs, en l'Estat espanyol serà en el segle XX quan el paper de la docència prendrà una nova orientació, fonamentalment en la II República que donarà un impuls modernitzador i social a la tasca docent interrompuda per la dictadura franquisme on la docència es convertirà en adoctrinament nacional-catòlic. Serà en els anys 70, amb la restauració democràtica, que la docència tornarà a recuperar el paper modern i social de l'educació pública. Fins a les hores l'alumnat que anava a escola, aprenia a ser obedient, a esperar a que se li digués què és el que podia fer i quan, la seva obligació era estudiar exclusivament de manera memorística per abocar el que havia après en exàmens; l'escola era un context sovint aliè a les seves vivències, però la importància eren els continguts que s'havien d'aprendre. La restauració democràtica i el paper dels nous docents va significar acabar amb el paper caduc de l'ensenyament d'altres èpoques o de la recent dictadura.

La societat actual i les necessitats del jovent.

La societat actual està en una permanent situació de canvis; en canvis profunds, accelerats, universals i sense control que suposen una veritable transformació que afecta no només a aspectes marginals, sinó a idees, a creences, a valors i al model del que és una persona i la societat. Així doncs existeix una gran diversitat d'estils de vida, de concepcions morals... i on la tecnologia ha envaït la mecanització en totes les formes de l'activitat, que afecta no només a l'ambient, sinó a la mateixa persona, en totes les seves dimensions i relacions.

Una societat en la qual persisteixen greus problemes: l'atur, la precarietat, les desigualtats, la injustícia..., i, on les persones tendeixen al individualisme que sovint cau en la insolidaritat,

en la manca de visió de conjunt, en fragilitat psicològica, en la pèrdua de l'origen i de la memòria històrica... En la nostra societat hi té una gran pes el pragmatisme utilitarista, la recerca d'una suposada eficàcia visible i immediata, l'espirit mercantil i, sovint, l'absència de preocupació social en les conductes personals.

Davant d'això el joves necessiten el màxim de coneixements i d'habilitats no només per adaptar-se a com és la societat o saber aplicar els aspectes teòrics apresos a la vida quotidiana. Cal insistir, un cop més, que el desenvolupament humà, la promoció de valors com la Pau, la Llibertat i la Justícia Social, la responsabilitat individual i col•lectiva o aspectes socials com l'eliminació de la segregació, la consecució d'una ciutadania crítica, reflexiva i participativa, etc. seran fonamentals per al seu creixement personal, i, sobretot, per no ser manipulats i controlar el seu propi desenvolupament i les seves creences i conductes. Hi ha tot un conjunt de coneixements indispensables per viure avui com viure de manera saludable, com menjar adequadament, com utilitzar els recursos naturals, com establir relacions no conflictives, com aprendre a ser una persona, com afrontar un projecte personal de futur, com assumir la ciutadania i orientar-nos en un món tan complex, com comportar-nos cívica i solidàriament, com podem canviar tot allò que és dolent en la societat ... que serà imprescindible que l'ensenyament els tingui en compte, i, els afavoreixi i promogui.

En definitiva els ensenyament rebuts han de permetre conèixer i manejar les eines per al món on es mourà l'alumnat, però també és indispensable una educació humanista i integral com s'ha dir anteriorment. El procés educatiu ha de ser instrument per al desenvolupament dels aspectes socials, morals, emocionals... de l'alumnat.

La promoció del concepte d'acompanyant o de mentor o de guia.

El paper subsidiari que se li vol donar al professorat es ven amb llenguatge atractiu:

” La figura del mestre adopta un rol diferent, perquè ja no és únicament el transmissor dels coneixements, sinó que passa a ser el guia. Un guia que dóna suport a l'alumnat,(...) I amb aquest canvi aconseguim que l'alumne se senti el centre del seu aprenentatge i millori molt la seva motivació. El fet de percebre que ningú li marca el seu camí ans al contrari, notar que se'l va construïnt ell mateix, provoca que el seu nivell d'implicació sigui molt més elevat i així també el seu aprenentatge, que esdevé de molt més valor.”

Durant la Revolució Industrial es va definir l'escola moderna com una línia de professors que havien d'introduir continguts en cada alumne, fent un símil amb les cadenes de muntatge. Però la societat ha evolucionat exponencialment des d'aleshores i avui els alumnes tenen al seu abast tota la informació que desitgen i de forma molt ràpida.

El discurs dominant que es publicita en el món educatiu diu, com s'ha mencionat anteriorment, que l'ensenyament evoluciona cap a nous mètodes i això inclou el professorat on el seu paper ha de passar a ser de guia de l'alumnat ; un alumnat que construirà el seu coneixement a partir de diferents fonts i les metodologies evolucionaran trencant l'actual dinàmica educativa . Com es pot observar aquest discurs pretén, entre altres coses, un ensenyament amb un pes important de les noves tecnologies i un paper més subsidiari del professorat en el procés educatiu de l'alumnat i, sobretot, que els continguts curriculars quedin fora de les mans d'aquest. Entre altres

efectes aquest discurs afavoreix la creació de les eines necessàries per a una política de privatització i mercantilització de l'educació (TIC... entrada de corporacions, de ciutadans a clients...) i de la configuració d'una nova subjectivació en les persones (cultura individual i economicista assegurant que es rebi determinat currículum i determinats valors com emprenedoria, educació financera....sota control d'interessos particulars).

Fent el camí des de la restauració democràtica.

Des de la restauració democràtica el professorat ha assumit el paper de transmissor, com en altres èpoques ho va fer , en el sentit de transferir perquè l'alumnat adquireixi possessió dels coneixements.

Sempre s'ha entès que la feina del docent no és solitària, sinó d'equip. Sempre s'ha entès que cal defensar una escola millor per a una societat millor amb un model educatiu que defensi i promogui valors humans i socials, públic per garantir la igualtat d'oportunitats, democràtic, participatiu, laic, coeducador, integrador...

Quan el professorat s'ha plantejat la renovació de les metodologies sempre ho ha fet tenint en compte que hi tingui accés tots els sectors socials; tenint en compte el que es fa o s'ha fet en altres centres o entorns; demanant la inversió pública necessària que prioritzi els centres amb més dificultats; i que es sustenti en els valors esmentats i no només en les demandes l'OCDE, les empreses i els bancs. Respecte l'ús de les noves tecnologies mai no se n'hi ha defugit, ans al contrari; l'Ensenyament públic ha estat capdavanter en la seva utilització, però centrant-se en donar criteris per seleccionar la informació rellevant, en donar formació per saber escollir

reflexiva i críticament què és rellevant i què els pot ajudar a avançar

L'objectiu sempre ha estat avançar cap a un ensenyament que, a més de noves metodologies, s'aposti per la igualtat social, per la justícia, per entendre la realitat i doni eines per millorar-la. El paper del professorat sempre ha anat encaminat a disminuir i abolir les diferències educatives; a no crear competitivitat entre els centres. Aquest objectiu sempre ha conduït a un procés no exempt de dificultats, però s'ha comptat amb tots els actors de la comunitat educativa i amb la creació d'espais on posar en comú experiències, dubtes, fracassos, propostes, investigacions, provatures... de les nostres realitats.

La necessitat d'una gestió democràtica.

El que el professorat porta temps reivindicant és que l'Administració li proporcioni els recursos necessaris per poder portar a la pràctica el que col·lectivament han decidit: professorat suficient per atendre les noves necessitats (immigració, conductes disruptives, integració, retards escolars, etc.), menys alumnes per aula en els centres amb alumnes que tenen moltes dificultats, més professionals per atendre nous problemes socials, psicològics o culturals, temps suficient per coordinar-se i reflexionar conjuntament, formació adequada per enfrontar els nous reptes, etc. Però aquestes no són les demandes que el Departament d'Educació escolta, ans tot el contrari.

Quan es parla que els directors o directores puguin escollir el professorat en funció del Projecte de Centre, es dona per suposat que tots els centres tenen un projecte únic i singular que necessita un "perfil" de professorat determinat. Però la realitat no és així. Els projectes no varien tant d'un centre a l'altre, sinó

que es van adaptant en el dia a dia, en funció de les necessitats de l'alumnat i en funció de les lleis i normatives del moment. Els projectes educatius, en democràcia, s'han d'anar construint conjuntament amb el professorat del centre, a partir de les necessitats de l'alumnat i les famílies.

D'altra banda, estimular una gran diferenciació entre els centres no fa més que generar competitivitat entre ells i desmuntar el que és realment un servei públic, que vol dir que tots els centres han d'oferir una bona i igual qualitat. Per tant, tampoc cal que cada centre hagi d'inventar la "millor manera" d'educar i ensenyar. En tot cas, les bones pràctiques i les fórmules pedagògiques que funcionin millor, cal socialitzar-les, estendre-les a tots els centres i adaptar-les a cada realitat.

Les persones que estimem i creiem en l'educació pública tenim dues tasques: La primera, lluitar perquè la xarxa pública sigui l'eix vertebrador del nostre sistema educatiu i que els concerts vagin disminuint paulatinament. I dos, vetllar perquè els centres públics no s'acabin convertint en una sèrie de franquícies del Departament d'Ensenyament, gestionades per les direccions, competint entre elles pels millors alumnes i els millors professionals. L'educació pública no pot esdevenir un mercat educatiu.

L'elecció del professorat a dit no solament obre la porta a pràctiques no desitjables, sinó que deixa el professorat sense capacitat d'iniciativa i participació. Si tothom s'ha de plegar a les idees del director o directora de torn i ha de fer les coses tal com aquest ha dissenyat, on queda l'adaptació a l'alumnat, la innovació a l'aula de tots i cada un dels docents, la confrontació d'idees i resultats?. L'educació és una tasca col·lectiva i la participació de tot el professorat és fonamental.

Si el lloc de treball depèn de la direcció, és evident que això estimula la submissió i l'acceptació d'allò que la direcció

decideix. I així estem veient com els claustres són cada vegada menys participatius i amb menys debat. I, per tant, amb menys democràcia també. I, com volem educar per a la democràcia si no eduquem en democràcia?

Diversitat de professorat.

Una de les majors riqueses de l'educació pública és, a més, la seva diversitat: diversitat d'alumnat, de famílies, de creences, d'orígens culturals, d'ideologies i també diversitat de professorat, tant pel que fa a les seves idees com a la seva metodologia. Això és justament el que assegura una educació plural i no adoctrinadora, i una gran riquesa pedagògica i ideològica. Escapçar aquesta diversitat, ajuntant l'alumnat que prové d'un tipus determinat de família, amb un tipus determinat d'ideologia, i a més, seleccionar el professorat en funció de les seves idees pedagògiques (o altres) és empobrir i perdre el més fonamental de la xarxa d'educació pública: la possibilitat d'educar en llibertat en la diversitat i en igualtat d'oportunitats. De fet, el que caldria és protegir els infants de les ideologies dels pares i mares. Tant negatiu pot ser que un infant fill d'una família de l'Opus vagi a un centre de l'Opus, com que el d'una família llibertària vagi a una escola llibertària. L'educació pública hauria de ser el més heterogènia possible per tal que tots els nens i nenes poguessin interrelacionar-se amb tota la diversitat de la societat i prendre les seves pròpies decisions quan tinguin possibilitat de fer-ho.

Cal recordar, també, que l'època en què més s'havia avançat i innovat a l'escola pública catalana va ser justament en aquella que les direccions eren escollides pel claustre (i ratificades pel Consell Escolar) i tot el professorat accedia a partir de les llistes, amb criteris transparents i iguals per a tothom. No és veritat que

l'educació funcionarà millor pel fet que les direccions les esculli l'Administració i el professorat l'esculli la direcció. Això és el model de l'escola (i de l'empresa) privada i, fins ara, no s'ha pas demostrat que la seva qualitat sigui millor, més aviat el contrari.

En pedagogia i metodologia no hi ha veritats absolutes, ni tampoc fórmules màgiques que serveixin per a tothom i per a sempre. Ni tot l'alumnat aprèn de la mateixa manera, ni tot el professorat ensenya de la mateixa manera. Les persones que hem treballat a l'aula durant molt temps sabem que allò que serveix a un alumne no serveix a un altre i que la meua manera d'ensenyar pot tenir resultats similars als dels meus companys/es que tenen maneres de fer totalment diferents.

El 'meu' centre és millor?.

Quan es diu que es vol seleccionar el professorat més adequat per al meu centre, s'està dient, implícitament que hi ha professorat no adequat i que millor se'n vagi a un altre centre. S'està dient, en el fons, que el meu centre és millor i que necessito el millor professorat, i a més, sóc jo (director o directora) qui ho decideixo. En definitiva, s'està creant una jerarquització de centres i de professorat sense cap mena de rigor ni objectivitat. Acceptant que hi poden haver millors i pitjors docents, no sembla que el més recomanable sigui concentrar en un centre els millors i en un altre els pitjors. D'altra banda, si hi ha bons i mals docents, també hi haurà bons i mals directors/es i aquests poden ser tant o més negatius per al centre que no pas un sol professor o professora. En definitiva, l'experiència demostra que quan es restringeix la democràcia i la participació augmenta l'arbitrarietat i l'autoritarisme.

Cal millorar l'educació. Sempre cal fer-ho. I cal buscar les fórmules que ajudin més a no deixar cap infant ni cap jove pel camí. Però això no passa forçosament per aplicar les fórmules que vénen del món empresarial. També cal innovar. Sempre s'ha fet. Però s'ha d'innovar amb la participació de tothom i sense imposicions. I si calen nous perfils, cal formar el professorat i que aquests perfils entrin en els concursos ordinaris com qualsevol altra especialitat.

Si volem millorar l'educació cal escoltar els docents, cal tenir clar cap a quina societat volem avançar, cal millorar la formació i l'intercanvi d'experiències, millorar les condicions laborals, disminuir l'elecció de centre, fomentar el debat ideològic i metodològic, retornar la democràcia als centres i posar els mitjans perquè el professorat torni a treballar amb ganes i entusiasme.

EL SISTEMA UNIVERSITARI

Xavier Diez

“Y eso ha sido, en realidad, el proyecto secreto que se escondía bajo la máscara de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que se anunciaba tras las reformas del Plan Bolonia: el intento desesperado y suicida de adaptar la Universidad a un mercado laboral basura. El resultado será, por supuesto, una Universidad Basura”

Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández, Enrique Galindo Fernández, Escuela o Barbarie (2016)

La universitat abans de Bolonya.

Des dels seus orígens, a l'edat mitjana, la Universitat va ésser concebuda com a un espai de formació de les elits. Això es traduïa en el fet que bona part dels quadres dirigents es formaven a la institució, o que aquesta prestava serveis o assessorava el poder. Precisament la proximitat amb les esferes de decisió fonamentava bona part del seu prestigi.

Paral·lelament, i en tant que a la universitat constituïa el lloc on solia concentrar-se el bo i millor de la intel·lectualitat, la institució també esdevenia un espai de preservació de la cultura, la ciència i el coneixement. Precisament els seus orígens medievals fa que connecti estretament amb la religió. No oblidem que són els monjos qui fan de pont medieval entre la cultura clàssica i la modernitat, i que la concomitància amb el poder feudal, i especialment a la baixa edat mitjana, amb el creixement de les ciutats, es produeix una certa especialització d'alguns ordes religiosos en la formació dels sectors privilegiats de la societat, i que serà el clergat qui, al llarg de diversos segles centri bona part del poder cultural i educatiu. En certa mesura, aquest és un factor que cal tenir en compte en la conformació de cert esperit monàstic i de reclusió que encara es pot respirar en les institucions universitàries actuals.

Aquest no és un factor necessàriament negatiu. Precisament aquest esperit de clausura servia per preservar-la de pressions polítiques i li conferia, com succeïa en bona part de les ciutats lliures europees certa independència i autonomia de funcionament que, cares endins, permetia cert grau de llibertat de pensament, del tot necessària per al progrés en el camp del coneixement. Viure, en certa mesura, amb certs graus de tancament permetia una relativa protecció enfront les pressions externes. Com succeïa també en el món monàstic, encara que també en les ciutats protegides del món feudal a partir d'institucions protodemocràtiques, les universitats també es dotaven de mecanismes d'autonomia i de certs graus de democràcia interna, en sistemes corporatius, no massa diferents dels gremis coetanis. Això inclou determinades litúrgies que han perviscut fins a l'actualitat: investidura de doctors, vestits cerimonials, claustres, jerarquies, símbols, estètica,... Tanmateix, aquest aïllament, així com la proximitat al món religiós, que li concedia protecció, també incorporava l'inconvenient de cert encarcament doctrinal, d'algunes dificultats per connectar amb les transformacions socials i

tecnològiques i en el camp de la ciència que es van anar gestant al llarg del segle XVIII i que van provocar la Revolució Industrial.

Precisament aquesta certa incapacitat d'adaptar-se als canvis en el camp de la ciència i la tecnologia, així com les transformacions socials provocades per les revolucions polítiques i la progressiva secularització, van comportar una primera gran crisi que la va empènyer a experimentar canvis profunds en la naturalesa i estructures de les universitats.

Serà Wilhem von Humboldt (1767-1835), polític, acadèmic i diplomàtic al servei de Prússia, qui fixarà, per encàrrec de l'emperador, el model educatiu fonamentat en estudis primaris, secundaris i superiors, i dissenyar el nou model d'ensenyament universitari reglat, en el qual la institució universitària es regia per una combinació de docència i recerca, es creaven els departaments universitaris, aposta pel coneixement científic, i enfront al gremialisme anterior, es basteix tot un sistema de titulacions oficials, en base a la superació d'exàmens i proves, per poder exercir les diverses professions. Aquest va ser el sistema que, a poc a poc, va ésser assumit per les administracions occidentals modernes, especialment als Estats Units (que no havia passat per la tradició medieval de les institucions universitàries), i que va permetre les universitats passar de la discreció i l'aïllament a un paper preponderant en l'educació de les elits, i el desenvolupament científic, humanístic i tecnològic de les principals potències industrials. En bona mesura, és el sistema que ha funcionat fins fa pocs anys.

En un context, com explicàvem, de transformacions socials importants, que comporta el pas d'una societat estamental, determinada pel naixement, a una de classes, condicionada per la riquesa i (teòricament) pel mèrit i la capacitat, la universitat esdevenia de manera natural un espai d'ascensió social. El pas per les facultats ja no servia exclusivament per relacionar-se amb els fills de les elits en un procés de reproducció social o

per forjar un *sprit de corps*, sinó que, a més, per adquirir, via titulacions, una posició superior en base a l'accés a professions de prestigi. És per això que la universitat esdevé objecte de desig de les classes mitjanes a la recerca d'una millora d'estatus i d'influència social.

Precisament per això, a partir del moment en què s'encetin les primeres polítiques de benestar (com ara els Estats Units del *New Deal*), i, molt especialment, a partir de la fi de la Segona Guerra Mundial, l'educació s'esdevé un dels pilars de l'estat del benestar. L'ensenyament secundari arriba per primera vegada a una part substancial de les classes treballadores. I el següent pas és l'accés a la universitat, un espai anhelat pel que representa de progrés social i convergència de classe. Això explica el creixement exponencial del nombre d'alumnes, especialment a partir de mitjans del segle XX. A tall d'exemple, el 1950 només un de cada vint joves italians arriba a la universitat. Deu anys després, ho serà un de cada set. Entre 1960 i 1970, França passa de tenir 210.000 estudiants a 651.000. Evolucions similars es registren a Alemanya, els Estats Units o les Illes Britàniques. Això representa un increment sense precedents que desborda les aules. Es produeix un fenomen de massificació que desconcerta els planificadors. Ara bé, i malgrat tot, els estudiants universitaris continuen essent una minoria respecte al seu contingent generacional, almenys fins al tombant del segle XX.

L'accés, si bé no majoritari, encara que substancial de la població, especialment de les classes mitjanes i de bona part de les classes populars, esdevé tot un símbol de les polítiques de benestar, un èxit del sistema educatiu i una aspiració llargament anhelada per part de moltes famílies. Tanmateix, aquesta democratització d'una institució tradicionalment tancada sobre sí mateixa, genera importants tensions i problemes que l'empenyen vers una transformació important en la seva estructura i objectius. D'una banda, el sistema no està preparat per rebre tants alumnes. De cop, els professors queden

desbordats per centenars d'alumnes que amb prou feina no troben ni lloc per seure, fet que trencava amb certa familiaritat en les relacions interpersonals entre alumnes i docents, fruit d'algunes reminiscències monàstiques dels temps en què només una minoria arribava a cursar estudis superiors. Amb la despersonalització, les facultats assumeixen un cert paper de factoria educativa, paral·lelament a una expansió d'universitats i proliferació d'estudis i titulacions. D'altra banda, el fet que grans contingents d'estudiants, especialment procedents dels estrats més modestos, es graduïn a milions, comporta certa devaluació en l'expansiu mercat dels títols acadèmics. De cop i volta, la idea que el pas per la universitat facilita l'accés a professions (i posició social), que genera seguretat econòmica i prestigi personal, es va deteriorant fins al punt que a partir de la dècada de 1980 (quan ja es comença a percebre els efectes del neoliberalisme) s'acusa la universitat d'esdevenir una fàbrica d'aturats.

Resulta òbvia la falsedat de l'afirmació anterior, convertida en creença instal·lada entre les classes populars, i estesa deliberadament a fi de desanimar als fills de famílies treballadores a emprendre estudis superiors. Tanmateix, com en tota mentida efectiva, trobem un pòsit de veritat. El fet que abans de les polítiques de benestar els graduats universitaris obtinguessin majoritàriament una determinada posició social no era degut als estudis, sinó al capital social acumulat per part de les famílies benestants i els cercles personals i professionals d'on provenien. Al cap i a la fi, el sistema educatiu fou dissenyat com a una eina de reproducció social, i els estudis superiors tradicionalment mantenien un component selecte i exclusiu. És per això que, a partir del moment en què fills i filles del botiguer, del metal·lúrgic i del pagès passen per les facultats, les elits, a partir de la seva capacitat d'influència en les polítiques de cada estat, van dissenyant obstacles o mecanismes de dissuasió i segregació per evitar certa competència per part de persones alienes als seus entorns socials i cercles restringits.

Es poden blindar determinades professions (com ara la medicina o la judicatura), imposar taxes econòmiques abusives o crear universitats i facultats d'elit inabastables per a butxaques de classes mitjanes o treballadores. Posteriorment, un cop al mercat laboral, els contactes familiars o el capital social resultaven molt més rellevants a l'hora d'obtenir una feina ben remunerada o l'entrada a espais laborals determinats que atorguen certa posició de privilegi.

Bolonya i les seves conseqüències.

En el procés de construcció europea, amb tot el que comporta pel que fa a la convergència política, econòmica o cultural, s'arriba a una conclusió òbvia: els diversos marcs institucionals estatals, amb tota la seva diversitat, tradicions divergents, heterogeneïtat cultural o educativa,... fa que el complex sistema de reconeixement de titulacions professionals i un laberíntic sistema de convalidacions acadèmiques suposen un obstacle per a la integració europea. Si un dels objectius de la UE consisteix a una lliure circulació interna de mercaderies, serveis, ciutadans o treballadors, els diferents requisits i sistemes de formació d'aquells europeus que comparteixen professió, representen un problema. Un exemple pràctic. Els professionals de la infermeria segueixen estudis que, en funció de cada país, poden haver requerit el pas per la universitat, o bé limitar-se a cursar estudis de formació professional, de la mateixa manera que les seves capacitats i responsabilitats, depenent de currículums molt diferents entre sí, poden arribar a ésser molt diferents en funció de cada Estat de procedència. Si es pretén una convergència europea en què infermers o infermeres puguin exercir la seva professió (com de fet succeirà a mesura que passi el temps, sovint amb una certa voluntat de generar dúmping salarial) a cadascun dels estats que componen la Unió, és obvi que cal establir una política de formació comuna.

És així com, a partir de la dècada de 1990 s'enceta un procés de convergència de polítiques educatives, especialment en el tram de la formació superior, amb l'objectiu d'harmonitzar sistemes escolars molt heterogenis pel que fa a condicions, tradició, currículum, inversió pública o qualitat. Això es traduirà en un seguit de reformes, especialment pel que fa als diversos sistemes universitaris.

Ara bé, la idea d'integració europea, atractiva en els seus inicis, i que fins als anys vuitanta generaven força esperança entre les classes populars pel que significava d'hipotètica millora del seu estat del benestar i qualitat democràtica, havia començat a trontollar. L'arribada de Margaret Thatcher i Ronald Reagan al llarg de la dècada, la imposició progressiva del Consens de Washington alhora que l'esfondrament dels règims comunistes al bloc oriental havia permès una expansió creixent de les idees neoliberals entre les tecnocràtiques elits europees. Les prioritats dins de la UE ja no es trobaven tant en crear un espai de democràcies liberals fonamentades en un benestar comú, com dissenyar un seguit d'institucions que escapessin als controls democràtics a fi de beneficiar determinades elits i conglomerats econòmics i empresarials de caràcter transnacional. En aquest sentit, els propietaris de capital financer i els diversos empresariats continentals, veuen en la integració europea, i especialment en les seves polítiques educatives (on segons els tractats, la UE no té competències) una oportunitat per posar els sistemes educatius al seu servei. És així com, en un context en què encara no s'havia degradat la confiança de la ciutadania en les institucions europees, l'harmonització de l'educació superior semblava un objectiu raonable. Tanmateix, els objectius d'una minoria influent, imbuïda d'ideologia de mercat, són uns altres de ben diferents. Veuen en la intervenció de l'ensenyament superior una oportunitat per implementar una agenda política en la direcció d'una nova fase de capitalisme neoliberal.

És en aquest context que ens trobem amb la Declaració de Bolonya, aprovada el 1999 en aquesta ciutat italiana, triada per haver estat la seu de la primera universitat europea documentada ja el 1088. Aquesta carta, signada pels ministres d'educació de la Unió Europea, també comptarà amb altres estats com Rússia, Noruega o Turquia. Això és més rellevant del que pensem, perquè revela també que les reformes educatives, a tots els nivells, tendeixen a convergir com a fruit d'una globalització que, a la pràctica significa, com veurem, la creixent hegemonia del model de capitalisme de lliure mercat de matriu anglosaxona.

Entre el contingut de la Declaració, trobem qüestions molt raonables i, en principi, atractives. Per posar un exemple, potenciar els intercanvis i la lliure circulació d'estudiants (cosa, que d'altra banda, ja existien, com el projecte Erasmus (1987) i tractats bilaterals de cooperació econòmica i educativa), o eliminar obstacles a les convalidacions pel que fa a títols acadèmics. Tanmateix, les coses més rellevants i significatives de la Declaració i la legislació comunitària posterior eren unes altres. Embolicat en un llenguatge atractiu, benintencionat i tecnocràtic, molt de l'estil de l'OCDE o la UNESCO, hi trobem expressions com ara “adaptar els continguts dels estudis universitaris a les demandes socials”. Per a aquells no massa avesats als eufemismes, aquesta frase es pot traduir com “sotmetre les polítiques formatives a les necessitats de les empreses i modelades d'acord amb el capitalisme neoliberal”. De fet, entre els redactors de la Declaració, tampoc no hi ha massa esforç per amagar les veritables intencions, quan de fet, respecte al llenguatge acadèmic i la cultura universitària fonamentada en el model Humboldt de docència, recerca i pensament crític, hi contraposen expressions pròpies del nou management procedent de la nova gestió de negocis i la cultura corporativa procedent dels Estats Units, com ara “qualitat”, “innovació”, “*accountability*” o “competitivitat”. En altres termes, enfront a la visió de les universitats autònomes, encara

que finançades per l'estat, gestionades democràticament, al servei del coneixement i de les societats on s'ubiquen (i, no menys important, de la veritat), es produeix tota una subversió pel que fa als seus valors, format, paper social i finalitats. Les universitats, de cop i volta, passen a esdevenir un engranatge més del sistema econòmic, que assumeix valors fonamentalment materials, que passa a ser gestionada com una empresa (on la democràcia interna és presentada com una rèmorra del passat), que depèn menys de l'Estat i més del finançament privat (i de les aportacions dels estudiants), i on la veritat, cada vegada més relativitzada es posa en venda o lloguer.

Amb Bolonya, formalment es consolidava l'Espai Europeu d'Educació Superior (creat l'any anterior, a París), en el que es coneix com a Declaració de la Sorbona, que aplegava els països de la Unió Europea, amb altres del vell continent, fins a un total de 49 estats. Algunes reformes anaven encaminades a potenciar la mobilitat entre estudiants o professors -que, de fet, és una de les conseqüències lògiques de la globalització. Altres, se centraven a modificar aspectes lligats a la metodologia o la gestió, d'acord amb el criteris de la cultura empresarial anglosaxona, molt especialment a partir dels estudis i innovacions derivades del management propi de l'economia nord-americana de les darreres dècades. La qüestió central, tanmateix, era orientar la universitat a fi d'incardinar-la a dins del sistema productiu. Això volia dir, a la pràctica, posar-la al servei de les empreses.

Tot plegat, comportava conseqüències, i no precisament menors. El conjunt de reformes anava en diverses direccions; en primer lloc, la Declaració de la Sorbona (1998) determinava canvis en el sistema de finançament. Tradicionalment, aquest havia estat públic, tanmateix, i seguint la tradició nord-americana de les universitats privades i creixentment comercialitzades, s'empenyia als Estats a diversificar les fonts de finançament: en altres paraules, disminuïa l'aportació de les

administracions públiques, i el nou dèficit l'havien de cobrir els estudiants i patrocinadors privats, normalment corporatius (el mateix Donald Trump va crear la seva pròpia universitat), que així començaven a ésser actors decisius a l'hora de guiar la política de les universitats. En segon lloc, en potenciar la competitivitat, i també seguint una tendència procedent de Nord-Amèrica, generava tota una categorització d'universitats en una mena de diverses "divisions", en el sentit que, a l'estil de la *Ivy League*, a la llarga, s'acabaria per tenir un sistema semblant a l'esportiu on coexistien universitats de primera, segona i tercera categoria. La proliferació de rànquings no han fet sinó accentuar i importar aquest model competitiu. En tercer lloc, el nou sistema de gestió de personal, combinat amb la creixent desinversió pública i l'assumpció del neoliberalisme com a principi de gestió i conducta individual, instal·lava la precarietat laboral entre el professorat, amb importants conseqüències econòmiques, de devaluació del prestigi social i d'instabilitat dins el sistema, així com de degradació pública de la pròpia imatge de la universitat davant de les seves respectives societats, i dels propis estudiants, creixentment tractats com a clients. Finalment, aquests canvis de finals de segle passat també van potenciar uns currículums i titulacions molt especialitzades, més d'acord amb els interessos immediats dels vaivens empresarials -les seves modes o prioritats efímeres i canviants-, que amb l'interès general de crear estructures de recerca bàsica i de docència de qualitat.

El procés de Bolonya es va basar, així, en un seguit d'eixos generals que, posteriorment, cada país va adaptar a la seva manera. Resulta més que significatiu que només tres estats de la Unió Europea no van realitzar pràcticament cap adaptació. Es tracta del Regne Unit, Irlanda i Malta, tots tres amb un sistema pràcticament calcat pel que fa a estructura, currículum i titulacions. Per què? Perquè en realitat ells eren el model al qual la resta d'estats havien de semblar-s'hi: un model anglosaxó que ens remet a una idea de globalització que també

es pot entendre com a un mecanisme de colonització cultural. Tampoc no és gens estrany que, en nom de la progressiva internacionalització a la qual són empeses totes les universitats continentals, l'anglès, a poc a poc, es vagi estenent com a la llengua acadèmica internacional, fet que es tradueix en el progressiu bandejament de la resta, així com una creixent relegació d'aquells estrats socials que no han gaudit al llarg de la seva escolarització de reforços extraescolars o estades a l'estranger.

Ara bé, Bolonya és recordat per desenvolupar un seguit de mesures que es van repetint arreu i que s'han acabat interioritzant en els propis i heterogenis sistemes universitaris. En primer lloc, s'ha optat per dissenyar una estructura de dos cicles, un de genèric (grau) i un d'especialització (màster), que cada país podia triar en funció de les seves preferències, i que va quedar concretat en dos grans models: el 3+2 (adoptats a França, Itàlia, Suïssa, Holanda, Bèlgica, Finlàndia o Islàndia i majoritari a Alemanya, Àustria, Dinamarca o Suècia) o el 4+1 (majoritari a Catalunya, Grècia, Rússia, Turquia o Espanya). Era una manera de tractar d'homogeneïtzar els estudis universitaris a nivell europeu, tot i respectant certa flexibilitat. En el cas de Catalunya, tenint en compte que la reforma va servir d'excusa per encarir desorbitadament les taxes universitàries, i que va fer dels màsters un producte de luxe, es va triar el segon per evitar les àmplies i contundents protestes que va generar el desplegament del Procés de Bolonya al sistema universitari espanyol.

Com a fet més que significatiu, i molt revelador sobre la naturalesa d'aquestes transformacions, que també tenien a veure amb currículums, sistemes de crèdits i altres, les carreres de medicina, arquitectura i algunes enginyeries van quedar al marge d'aquest procés de reforma. Probablement, els propis legisladors i autoritats acadèmiques i polítiques que van aplicar aquesta profunda transformació devien sentir una certa angoixa respecte a la possibilitat que en qüestions de vida o mort,

determinats professionals considerades com a estratègiques quedessin en mans de persones que havien experimentat un nou sistema amb més motivacions econòmiques que acadèmiques. Altres aspectes importants d'aquesta veritable involució en el sistema universitari va ser la modificació del sistema d'assignatures tradicionals pel dels crèdits, procedent dels Estats Units, i que a la UE es va acabar definint com a ECTS (*European Credit Transfer System*) que establia que cada crèdit representava entre 25 i 30 hores de dedicació, que comportava hores de treball individual i una mínima part d'activitat lectiva. El crèdit va servir, sobretot, per modificar el sistema de taxes universitàries en la direcció d'eleva-les, com ha passat en bona part de països, en alguns dels quals, de manera dramàtica.

Un altre dels punts importants de Bolonya, i dels quals ja n'hem parlat, és el de potenciar la mobilitat entre estudiants i professors. De fet, una de les mesures més ben valorades pels ciutadans de la Unió Europea és el programa Erasmus (creat el 1987, molt abans de la política de Bolonya), que amb un sistema de beques, ajuts i adaptacions, és un dels que més ha contribuït a crear una identitat col·lectiva i a establir valuosos llaços interpersonals entre estudiants de diversa procedència nacional. En els darrers anys, aquest programa s'ha anat estenent (amb altres similars per altres espais educatius), de la mateixa manera que en les agendes de rectors i degans, es tracta de potenciar una internacionalització de les universitats, tant per ubicar-se millor en els rànquings, a fi d'obtenir finançament extra.

Bolonya també va servir per la implantació d'una nova retòrica educativa amb algunes implicacions no sempre transparents. Una de les més exitoses, promogudes per l'OCDE, a partir del conegut i ensucrat document elaborat Jacques Delors L'educació és un tresor, de L'educació per a tota la vida. Una lectura optimista i benintencionada d'aquest concepte hauria de ser la necessitat dels diversos sistemes educatius d'obrir les portes al conjunt de la societat, especialment pel que fa a l'oferta pública d'ensenyament de persones adultes (a la UE-

15, al voltant del 15% de persones més grans de 25 anys segueixen alguna mena de formació). Per contra, la lectura més realista, consisteix en la idea d'una adaptació constant a les mutacions econòmiques i a les necessitats d'unes empreses que no paren de flexibilitzar condicions laborals o de sotmetre els seus treballadors a canvis constants, en un mercat de treball creixentment desregulat i precari. Derivat d'això, hi ha una aposta decidida per anar devaluant els coneixements (especialment els humanístics) i substituint-los per destreses, competències i valors (neoliberals, per descomptat). A nivell metodològic, també es va anar elaborant un discurs molt dur, amb un punt de criminalització, respecte a les “classes magistrals”, és a dir, a la transmissió de coneixements per part d'uns docents que ho són perquè, entre altres coses, disposen de major *background* cultural i educatiu, i uns coneixements superiors als seus alumnes gràcies a una maduresa i experiència professional. Per contra, Bolonya prefereix expressar una aposta decidida per classes pràctiques. Aquestes darreres tenen força sentit en alguns àmbits educatius, com la ciència, la sanitat o la tecnologia, i ho tenen menys en els àmbits humanístics o de les ciències socials. Ara bé, en la majoria de casos, aquesta voluntat que l'alumnat experimenti directament té com a un límit infranquejable el fet que les ràtios continuen essent molt elevades (Bolonya ha comportat menys finançament per alumne, i no menys). La dura i crua realitat és que aquesta dimensió s'ha concretat a fomentar, seguint el model alemany de Formació Professional Dual, a l'estada en empreses on sovint l'alumne, en qualitat de becari, és cridat a treballar de manera gratuïta, o a preu simbòlic, per una munió d'empreses que, en bona part dels casos, substitueixen treballadors remunerats per aquells que els subministren les universitats. A tot això s'afegeix un altre element no menys important: l'estada a les empreses incita també a la classe patronal a modelar el caràcter del treballador precari a una certa cultura de la submissió creixent. En altres paraules, les pràctiques i estades

impliquen missatges subliminals segons els quals, si demostren fe, entusiasme i no qüestionen les decisions dels superiors, seran contractats.

Pel que fa a finançament, i com ja hem avançat, Bolonya estableix una diversificació de les fonts, fet que es tradueix en una disminució d'aportació de les administracions públiques, una entrada de capital privat (que implica una progressiva intervenció de les empreses en el disseny, prioritats i polítiques universitàries), i el més greu de tot una creixent exigència econòmica als estudiants i les seves famílies. Si ha tingut alguna conseqüència directa i automàtica aquest procés, ha estat un increment generalitzat de les taxes universitàries. A Catalunya, per exemple, entre 2002 i 2016 les taxes es van multiplicar per tres. En funció de cada país, aquesta situació podia ser més lleu o més dramàtica, encara que aquesta mesura revela clarament quina era una de les intencions ocultes dels legisladors: excloure les classes populars de l'ensenyament superior, i tractar de reconduir-les envers als ensenyaments professionalitzats. Massa sovint, en els debats públics, en les columnes d'opinió dels grans diaris, a càrrec d'intel·lectuals orgànics, es canten les excel·lències de la Formació Professional enfront el cul-de-sac, "fàbrica d'aturats" de les universitats. La traducció simultània vol dir que les elits voldrien eliminar la competència creixent dels més talentosos fills de les classes treballadores, car entre les elits europees, la immensa majoria dels seus fills continuen a la universitat, un espai, que malgrat tot, continua esdevenint una condició mínima per mantenir estatus social. L'exclusió dels més pobres és una manera de blindar-se davant la competència.

Precisament l'encariment sobtat i brutal de les taxes universitàries és un dels elements crucials de Bolonya, i aquest té conseqüències molt més enllà del que es pugui registrar a partir de xifres. Una d'aquestes ha estat la creació, encara en construcció, d'una bombolla financera: l'expansió dels crèdits

per a estudiants, seguint el model nord-americà. Cada vegada resulta més freqüent endeutar-se per estudiar.

Precisament als Estats Units, aquest fet, agreujat en els darrers anys representa una càrrega d'1,5 bilions de dòlars, implica arrossegar un deute durant molts anys (fins i tot el mateix Barak Obama el va deixar de pagar quan ja feia temps que ocupava la presidència als Estats Units) i suposa un terrible llast per a les economies domèstiques que, per exemple, impedeix accedir a l'habitatge, redueix dràsticament la capacitat de consum i té conseqüències perverses per al conjunt de la població, perquè, per posar un exemple representa un obstacle per a la creació d'una sanitat pública. Els llicenciats en medicina estan molt condicionats a establir preus astronòmics en les seves consultes a fi de poder pagar als bancs els seus anys universitaris, o els nous graduats han de treballar en més d'un lloc i fer hores extres per fer-hi front. Això, al seu torn, propicia l'extensió de consum d'ansiolítics o altra mena de drogues legals que, al seu torn està causant un terrible problema de salut pública als Estats Units.

No és cap casualitat que els poders econòmics europeus, i també a Catalunya, fossin promotors de l'agenda neoliberalitzadora de Bolonya. A mesura que s'anaven multiplicant les taxes universitàries, anaven oferint crèdits per estudiar, en un moment en què havia punxat la bombolla immobiliària, a finals de la dècada passada. En bona mesura, els productes emesos per bancs com el Santander, Caixa Bank, Sabadell, Santander, BBVA o altres, venien planificant una nova bombolla, la bombolla universitària.

Finalment, altres conseqüències que van molt més enllà de l'àmbit econòmic. L'encariment dels estudis és al darrere d'un fenomen creixent, que és el de la prostitució de les estudiants per pagar-se els estudis. La doctora en sociologia Eva Clouet, de la Universitat de Nantes va concloure en una recerca feta al 2008 que al voltant d'un 2% de les estudiants franceses (unes 40.000) recorrien a la prostitució ocasional amb aquest objectiu. Paral·lelament, una altra recerca acadèmica de la University of

Kingston, al Regne Unit, conclou que aquesta pràctica representa entre el 10-15% de les estudiants britàniques, especialment procedents de famílies de baixos ingressos. En el cas britànic, el major percentatge és clar que té una connexió innegable amb l'increment exponencial de preus de les taxes universitàries que entre 1998 a 2006 van passar d'una mitjana de 1.400 a 4.400 €. La situació no ha fet més que empitjorar en aquest aspecte, atès que les noves reformes han fet que les taxes ja es trobin al voltant de 10.000 €.

Aquest és un debat silenciats i invisibilitzats, perquè demostra fins a quin punt les transformacions simbolitzades per Bolonya, i les seves intencions representen un dany irreparable en el teixit social i la dimensió d'un capitalisme sense vergonya, fonamentat en la perversió moral.

La universitat d'avui, una distòpia empresarial.

Els autors d'Escuela o barbarie , un dels títols sobre educació més significatius de la dècada, s'escandalitzen davant la proposta que l'adquisició del títol de doctor, màxim nivell al qual pot accedir qualsevol membre de la comunitat acadèmica, ja no s'obtingui mitjançant la superació, davant d'un tribunal compost per cinc doctors, d'uns requisits difícils, uns cursos d'especialització, i finalment, la gran prova, una tesi doctoral, un text de gran profunditat i esforç d'anys, on l'aspirant ha de mostrar un important grau de maduresa intel·lectual, de recerca, de rigor i de capacitat de fer aportacions al coneixement, sinó a partir de la publicació d'alguns articles acadèmics.

La qüestió és més transcendent del que sembla. L'obtenció del doctorat resta sotmès a unes determinades litúrgies i requereix una maduració lenta -una tesi és una feina d'anys i dedicació-, no resulta fàcil, i representa un gran repte intel·lectual. Per tant, la superació de totes aquestes proves, a banda de la titulació honorífica que comporta, se suposa que hauria d'obrir les portes

a la docència universitària. La proposta de desregular el doctorat i permetre que qualsevol graduat universitari, amb alguns articles de trenta planes a revistes que només es miren els correctors i selectors, no deixa de ser el reflex del que ja està passant: la devaluació de la institució i la seva activitat, i certa comercialització dels seus serveis; més o menys com els màsters inventats de Pablo Casado o de polítics importants que, sense haver d'anar a classe, presentar treballs o fer exàmens, rebien màsters a la Universidad Juan Carlos I

Les transformacions profundes del sistema universitari van molt més enllà de les seves estructures, l'adopció del sistema de crèdits, la composició dels currículums o el seu finançament. La desregulació del doctorat va una mica en la direcció de la uberització de l'economia: que qualsevol persona, amb els mínims coneixements, pugui accedir a un espai professional a fi de poder-lo abaratir o desmuntar-lo des de dins, a la manera d'un cavall de Troia, un virus informàtic o un examen de corsos destinats a carregar-se la principal i més prestigiosa estructura educativa del món occidental. De fet, la uberització ja és present en el sentit que la precarització de les plantilles de professors s'ha estès globalment (tot i que a països com Catalunya, on les elits han abraçat incondicionalment el neoliberalisme de matriu anglosaxona com una quasi religió, d'una manera més intensa). Probablement, la docència universitària, que encara manté cert prestigi social, és una de les més vocacionals. És per això que les autoritats acadèmiques tendeixen a abusar de la situació, i que bona part dels docents i becaris són capaços d'acceptar insultants condicions de treball perquè gaudeixen de la seva feina.

Més enllà del component de sadisme inherent al capitalisme neoliberal i les noves teories de gestió de personal, hi ha un component estratègic en el maltracta laboral als professors precaris a la universitat -normalment becaris, falsos professors associats o altres figures professionals creades ad hoc-. Es tracta d'il·lustrar, mitjançant la pedagogia dels fets, que

l'adaptabilitat constant i la flexibilitat absoluta és el model de futur dels joves estudiants universitaris: mostrar-los clarament que, malgrat els coneixements i habilitats adquirides durant una llarga i exigent formació, ni el talent, ni la titulació, serà suficient per assolir un estatus professional. O com ja hem apuntat en apartats anteriors, les elits tracten de blindar, mitjançant la precarietat laboral, la posició social de les seves pròpies famílies. És de constatar, especialment en un país com Catalunya, on un bon cognom val més que un parell de doctorats, que el capital social de l'entorn resulta més útil que els mèrits adquirits durant el temps de formació. Tot i això, un grau, un màster o un doctorat, esdevenen mèrits objectius i comprovables, que posen en qüestió aquesta desigualtat a l'hora de trobar una posició professional destacada o una remuneració justa, de manera que la ideologia neoliberal ja ha pensat com desmantellar d'alguna manera la idea de la universitat com a ascensor social.

Seguint el model anglosaxó, i a partir d'aquesta idea d'uberització, s'està plantejant acabar amb l'antic sistema de titulacions (titllat d'obsolet, com qualsevol altra cosa que s'oposi, segons els interessos de les elits, a la seva idea de globalització) per una mena de targeta de crèdit de competències que s'assoleixin o caduquin, amb una mena de carnet individual que reculli les habilitats adquirides mitjançant alguns cursos de caràcter individual (de pagament, en una educació del tot mercantilitzada, i d'obsolescència programada). De fet, això ja s'està aplicant en el sistema anglosaxó i es diu "port-folio". Aquesta mena de crèdit individual es complementa amb processos d'avaluació constant i fiscalització de la tasca de cadascun, sense temps ni incentius per reflexionar sobre la pròpia feina.

Aquesta obsessió per l'avaluació, així com l'evanescència de l'estatus assolit a còpia d'esforç recorda molt a un episodi de la sèrie britànica de Ciència Ficció *Black Mirror*, *Nosedive*, en la qual, en un futur distòpic, tota persona és valorada a diari, d'una

a cinc estrelles a partir de les interaccions que estableixen amb els altres, i molt especialment amb aquell col·lectiu que té una classificació superior. Qualsevol error, disminució d'entusiasme, assertivitat o dubte és castigat amb una valoració negativa, i aquest fet el condueix inexorablement a la marginalitat social. Aquesta petita història resulta molt metafòrica sobre la creixent obsessió per les valoracions i classificacions que ja fem diàriament als nostres dispositius mòbils, i que si ens parem a pensar, serveix més per valorar, d'una manera prou ridícula, la superfície que el fons, l'aparença que la realitat.

Com a tota ideologia, el neoliberalisme universitari també comporta un procés d'individualització, emparat en la falsedat en què cada esforç o talent cal premiar-lo de manera diferent, que implica condicions laborals diferenciades i la condemna a la negociació col·lectiva. De fet, a partir d'una hàbil manipulació dels mitjans de comunicació, s'ha arribat a insertar la creença col·lectiva de l'obsolescència dels sindicats o associacions professionals, o que qualsevol persona que tracti de defensar un mínim de condicions laborals i salarials sigui considerat com a contrari al "progrés", i tractat com a un perillós dissident. En bona mesura, aquesta ideologia és un *revival* del darwinisme social imposat durant l'era victoriana que va causar grans estralls en les societats europees del segle XIX. La destrucció dels gremis o la prohibició de l'associacionisme dels empleats fou fet servir per empitjorar els estàndards professionals i personals de la majoria de la població, amb conseqüències socials i humanes dramàtiques.

La universitat, a partir de les seves, més que reformes, remodelació profunda de les mentalitats, ja no busca la formació de professionals competents i persones madures i amb criteri propi, fet que atorgaven les humanitats, encara presents a les universitats d'elit. Els objectius són ben diferents: cal graduats crèduls i dòcils, que no qüestionin el sistema, que s'empassin els discursos de les empenedories, que no exigeixin

drets, sinó que es facin responsables dels seus fracassos (els seus èxits ja seran explotats pels seus superiors). En aquest sentit, també entrem en aquesta dinàmica d'uberització, segons la qual, ni tan sols tenen dret a la condició de contractats per una determinada empresa, sinó que, com assenyala Christian Laval i Pierre Dardot, esdevinguin “empresaris de sí mateixos”, és a dir, falsos autònoms en un procés d'externalització de riscos i apropiació indeguda de beneficis.

En aquest nou sistema on les titulacions o els mèrits objectius ja resulten irrellevant, es degrada el sistema de qualificacions professionals i tot es redueix a “l'entrevista personal”. L'empresari tria a la gent, no pas pel seu currículum, les seves titulacions o els mèrits objectivables, sinó per criteris subjectius que explicitin la disposició a ésser explotat, la docilitat, l'entusiasme impostat o qualsevol altre aspecte que deixi ben clara aquesta mena de distòpia corporativa: un univers en què els treballadors, independentment de la seva qualificació, no qüestionin el fet objectiu pel qual la banca sempre guanya.

Una més de les conseqüències perverses de la creixent ingerència empresarial a les universitats és que els empresaris estan fent realitat el seu somni. A partir de les queixes reiterades als seus mitjans de comunicació, es titlla als joves estudiants com a “poc formats, poc disposats per a la feina, escassament sol·lícits, i sovint, sobrequalificats”. La generació més ben formada de la història posa al descobert una estranya paradoxa. La majoria dels joves que surten de la universitat, saben més i estan més qualificats que els seus empleadors. Aquest fet, que bona part de les associacions empresarials reconeixen en privat amb cert estupor, els porta a tractar de reduir el nombre d'universitaris (es queixen de la sobrequalificació, o voldrien que no disposessin d'aquells coneixements que els portés a fer-se masses preguntes) i això explica la constant conspiració per part de reconduir bona part de les classes populars envers els ensenyaments professionalitzadors (cosa que, per exemple, no consenteixin que passi amb els seus propis fills). Enfront a les

acusacions al sistema que les universitats són “fàbriques d’aturats”, pràcticament ningú no explicita que la desocupació juvenil no té res a veure amb qüestions relatives a la qualificació, sinó al fet que no hi ha prou feina per a tothom, almenys mentre aquesta no sigui repartida equitativament o l’ocupació no sigui estrictament regulada d’acord amb criteris democràtics. Això es pot disfressar de moltes maneres, tanmateix, mentre no hi hagi un repartiment del treball i la riquesa, difícilment trobarem sortides professionals dignes per a la majoria de la població. L’empresariat ho sap i per això fa tot el possible per evitar que la gent, i sobretot els més joves, es puguin qüestionar un ordre tòxic per a la immensa majoria.

Com sosté Carlos Fernández Liria, Bolonya no és la culpable de res, sinó l’excusa per a tot: per establir una agenda de deconstrucció d’allò públic (no només administrativament, sinó des d’una perspectiva política) del concepte i la substitució pels interessos del capitalisme de col·legues del totpoderós empresariat, hispànic i europeu:

“Bolonia no existe. Lo que se ha llamado el ‘proceso de Bolonia’ para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es más que la tapadera de otro proceso más profundo, de carácter económico, que se decidió a puerta cerrada en las cumbres de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). Allí se decretó emprender una ofensiva neoliberal contra la Universidad pública europea. Se trataba, sobre todo, de transformarla en una institución rentable al servicio del mundo empresarial. Para ello, por supuesto, era necesario suprimir todo lo que en la Universidad pública fuera considerado un gasto inútil desde el punto de vista del mercado. El proceso se implantaría a distintas velocidades, según las poblaciones de los distintos países ofrecieran mayor o menor resistencia. Pero, para acelerar el proceso, se contaba en algunos países como España, con la complicidad e incluso con el entusiasmo de la izquierda.”

Precisament Fernández Liria i els autors de Escuela o Barbarie consideren el corollari de reformes a la universitat com un nou feudalisme que s'ha carregat aquells elements procedents de la Il·lustració, i que tenen a veure amb la independència, el rigor, el pensament crític i la recerca de la veritat, avui tan relativitzada a partir dels corrents postmodernistes i l'actual hegemonia del neoliberalisme.

El problema, com bé assenyalen els autors, és que aquest conjunt de reformes vénen avalats per un cert discurs progressista motivat per acabar amb les “rigideses del sistema” educatiu, que el veuen antic, obsolet, burocràtic, garantista, reclus en si mateix, arnat, amarat d'antigues tradicions,... i que en realitat són elements que feien de tallafocs respecte a la ingerència del món polític i econòmic extern. Com en el món medieval, les universitats tractaven d'aïllar-se del bàrbar món feudal. Avui, qualsevol intent d'evitar la pressió del capitalisme actual és combatut per les esquerres com a rèmores a superar. Autors com Louis Althusser (1918-1990) van ser alguns dels pensadors postmarxistes crítics amb el sistema educatiu que el veien, amb cert fonament, de reproductor de diferències de classe i per això considerava que calia deconstruir-lo. Ara bé, la paradoxa és que, amb la destrucció del sistema tradicional educatiu es carregava també un dels principals mecanismes de promoció social i, en base a un conjunt de noves tendències pedagògiques, el deixava inermes enfront les pressions del mercat o d'un neoliberalisme que es va reforçar i va imposar la seva agenda de reformes amb posterioritat a l'esclat de protesta juvenil del 1968.

És així com “trencar amb les rigideses del sistema”, expressió que s'ha fet servir amb gran intensitat en les darreres dècades, ha deixat via lliure als atacs neoliberals a les institucions escolars. I, a nivell universitari, a la pràctica ha fet que bona part del discurs progressistes ha acabat coincidint amb els objectius dels anarco-capitalistes: privatització general,

modificacions en la governança (substituir la gestió corporativa i més o menys democràtica per un model gerencial propi de les empreses privades), suprimir despesa pública i fomentar la intervenció de diners privats. Les conseqüències, i com ha passat també en els mitjans de comunicació, una conducció de la veritat en funció de qui paga. El resultat, una mena de gran reconversió industrial, també en l'àmbit acadèmic, consistent en l'abaratiment del treball i la precarietat dels seus professors i investigadors. Com ha passat amb el sector bancari, s'ha fomentat la jubilació dels antics professors funcionaris, i la seva substitució per treballadors precaris, amb unes remuneracions clarament inferiors i càrregues de feina superiors, en base a contractes temporals o de falsos associats, amb salaris per sota de la supervivència o l'abús de la figura del becari. En resum, una universitat fràgil, poruga i dependent del criteri "qui paga, mana".

S'acaba, així, amb la independència dels departament universitaris i s'imposa una recerca dirigida en funció de les prioritats dels patrocinadors que genera una certa sensació de prostitució de la recerca. A tall d'exemple, la indústria farmacèutica dirigeix la investigació mèdica en base a aquells productes que, un cop privatitzades les patents, puguin oferir beneficis substancials als inversors i accionistes, en comptes, per exemple, de dirigir els esforços a combatre aquelles malalties que afecten milions de persones (normalment pobres) com la malària, o que desincentiva la necessària recerca bàsica que permet avenços justos en la medicina. I si això passa en l'àmbit de la ciència, és obvi que en el camp de les humanitats, incapaç d'oferir guanys tangibles als comptes de resultats, el panorama resulta encara més desolador.

La burocràcia és un altre dels mals que apareixen associats a la vida quotidiana de les facultats, en una deriva creixent i sense sentit. En bona mesura, respon a una nova metodologia de gestió de personal impulsada des de les facultats d'economia neoliberal. A partir del clàssic L'art de la guerra, de SunTzu,

diversos directius apliquen una de les seves màximes: “cansa als teus enemics i mantén-los ocupats i no els deixis respirar”. Aquesta màxima s’ha instal·lat en el sistema educatiu sense pietat. Burocràcia estèril que ocupa bona part dels esforços que haurien d’anar destinats a la docència o a la investigació. Competència entre grups de recerca per uns recursos minvants, que va en contra de la necessària estabilitat dels equips o del llarg termini que requereix la una planificació amb prioritats clares; el curt termini enfront el llarg termini. I la fugida de talent com a conseqüència inevitable.

La competitivitat és un altre dels efectes perversos de la nova política universitària. Les agències de qualificació universitària, colonitzades per la ideologia neoliberal i en base a criteris estrictament comptables apliquen els models de l’empresa a una institució pública de naturalesa tan summament diferent i d’objectius que han tingut poc a veure amb el capitalisme. S’estableix una carrera docent a partir d’indicadors arbitraris, que, en contraposició amb la rellevància d’una trajectòria universitària més o menys coherent i amb prou profunditat i reflexió per relativitzar el temps, es fonamenta en la immediatesa i la superficialitat del nombre d’articles publicats en el que s’anomena “revistes d’impacte”, i que massa sovint no compleixen el mínim de rigor per ésser considerades com a tals. En certa mesura, s’empeny els professors a trossejar la pròpia investigació (una tesi doctoral, per exemple) en tres o quatre articles a fi que ofereixin uns millors registres en la carrera professional, malgrat que això vagi en contra de la coherència, l’ètica professional o la rellevància de les pròpies investigacions. De la mateixa manera, s’assumeix l’anglès (un anglès més acostat a la modalitat *globbish*, pobre en matisos i limitada en construccions sintàctiques i vocabulari) com a la llengua colonitzadora del món acadèmic, on el contingut no sempre resulta el més interessant.

En tot aquest ambient, creixentment competitiu i empresarial, aliè a les tradicions de la pròpia universitat, la majoria dels

docents i investigadors coincideixen en una conclusió. No hi ha temps, ni per preparar convenientment la docència, ni per investigar de manera assossegada i coherent, sinó només per al retiment de comptes i l'avaluació. Una avaluació, per cert, en mans d'empreses auditores, que tant poden auditar la qualitat de la feina d'una hamburgueseria com de les pràctiques d'una facultat. Qui això escriu, sap de què parla, en veure com un exèrcit d'agents d'una empresa subcontractada per una multinacional de l'auditoria venia a valorar la qualitat d'un grau de Relacions Internacionals. Evidentment, els auditoris, nois joves, la majoria dels quals posseïen formació en el camp de l'economia, demostraven un absolut desconeixement, tant del funcionament de la universitat i de la lògica acadèmica, com per descomptat, del món de les relacions internacionals. És per això que valoraven un seguit d'indicadors poc rellevants, com ara el grau de coneixement de la plana web de la universitat per part dels professors, com del percentatge d'alumnes estrangers que seguien els estudis. També es miraven proves d'avaluació dels alumnes sobre un tema sobre el qual desconeixien. Tant era, el mantra del retiment de comptes té aquestes coses. I la realitat és que l'equip de deganat, preocupat per les valoracions que poguessin fer aquests joves, no gaire més grans que els alumnes, va fer que bona part de l'actuació de l'equip tècnic i docent de la facultat consistís a prioritzar la preparació de la visita, almenys, al llarg d'un semestre. Fernández Liria va expressar diàfanament aquest nou clima irrespirable a les universitats d'arreu del món.

“No hay tiempo para la investigación, solamente para la rendición de cuentas y la evaluación. Esto no es la tan proclamada Sociedad del Conocimiento, sino una Sociedad del Espectáculo de nuevo cuño, en que siempre se está diciendo lo que se está haciendo sin que se haga jamás,”

Com és lògic, aquesta mena de nou circ que s'ha afegit a la quotidianitat universitària, ha propiciat l'aparició d'empreses

especialitzades a gestionar indicadors, recerca de finançament extern, i altres tasques. Es tracta de grans multinacionals educatives com Thomson Reuters, que es dediquen a fer unes auditories, i a preparar-les, de la mateixa manera que, per una mena d'impost revolucionari es dediquen a assessorar al professorat a gestionar el seu sistema d'indicadors a fi que es reconeguin trams de recerca, es prepari documentació i currículum per assolir habilitacions que permeten progressar, entre el laberint burocràtic hàbilment dissenyat, en les diverses carreres acadèmiques. En altres paraules, els mateixos que creen la malaltia, es dediquen a fabricar i vendre, a preu desorbitat, el fàrmac que la guareix.

De manera paral·lela, i, a partir del control dels mitjans de comunicació i la tasca de lobby dins l'administració, s'ha generat una obsessió per acabar amb el funcionariat en el món universitari. I acabar amb el funcionariat implica també acabar amb la independència, els drets laborals, el sindicalisme, la llibertat de càtedra i pensament, l'objectivitat i la meritocràcia, i finalment, també a posar en venda i lloguer la veritat. Si la carrera professional depèn del grup que permet la contractació i el finançament, és obvi que els resultats de la recerca o la docència busca treballar en la direcció que les grans multinacionals dicten.

En altres paraules, la barbàrie feudal s'ha instal·lat en un espai que havia estat construït, i aïllat, per evitar precisament aquesta mena d'ingerències externes. O el que és el mateix, aquest conjunt de canvis van en la direcció de desnaturalitzar la institució.

PER UNA EDUCACIÓ EMANCIPADORA

Pep Barceló

El concepte d'emancipació al llarg del temps sempre s'ha relaciona amb un estat individual (una persona s'ha alliberat de la pàtria potestat, d'una tutela, de la servitud) o bé amb un estat col·lectiu (alliberament d'una nació, d'un poble o d'una comunitat subjecta a una dominació), però les realitats socials són canviants i ara la societat actual estén aquest concepte a molts àmbits com el de la Dona, el Patriarcat, la classe social, cultural... els quals, anteriorment, no eren considerats perquè la societat eren diferent i aquests àmbits, si existien, tenien una altra apreciació per part de les persones. Però emancipació ha mantingut, en tot moment, una qualitat: sempre implica "alliberament d'una dominació externa" i avui la segueix mantenint. Així doncs, l'emancipació es refereix a tota aquella acció que aboca a un estat el qual permet a una persona o un grup de persones accedir a la seva autonomia, a la seva independència... per cessament de la subjecció a unes situacions establertes o unes circumstàncies o uns pensaments, o unes creences... que condicionen i limiten el seu desenvolupament i, fins i tot, la seva existència.

Educació i emancipació.

Professor, activista polític i líder sindical John Sargis ens diu: “L’objectiu de l’educació emancipadora és estimular l’estudiant a qüestionar tots els valors, idees, normes, creences, etc., que són els pressupòsits que constitueixen el paradigma social dominant. Aquest acte educacional obre un espai de ruptura que emancipa l’aprenent de la submissió a tot allò que donava per descomptat. Aquest canvi no és ni un viratge, ni una marxa enrere ni una via alternativa, sinó un trencament permanent amb el poder pel qual aquests pressupòsits es consideraven desitjables i acceptables. Cal un examen crític i un posterior abandonament d’aquelles perspectives no qüestionades per tal de proporcionar noves experiències que influeixin en el canvi i que al mateix temps donin un significat nou a la llibertat i l’autonomia. El veritable aprenentatge transforma l’aprenent, que canvia de manera cognitiva, passant de ser espectador/reactor a ser una persona diferent: reflexiva i activa. Els antics valors heterònoms del paradigma social dominant queden fora de joc, deixant en suspens els principis predefinits que sotmeten l’estudiant a una falsa consciència que encaixa perfectament amb l’economia de mercat i la democràcia representativa i que l’empenyen cap a la pobresa de la deseducació i la despolitització”.

Però per a una educació emancipadora no és suficient amb l’acció educativa sobre l’alumnat, cal, també, una acció sobre l’entorn educatiu, la legislació educativa, la gestió dels centres... que permeti aquesta acció sobre l’alumnat.

Pressupostos i xarxa única.

A final de cada curs escolar es fan les Jornades de portes Obertes dels centres educatius, on cada centre mostra a les famílies com és i què fa, per tal que els pares i mares “puguin conèixer i puguin també triar millor” on escolaritzaran els seus fills i filles. Aquesta pràctica ja és acceptada per tothom

(centres, famílies i, fins i tot, per algun professorat), però no es pot negar que és una pràctica típica del concepte de mercat de “vendre el producte” i seria difícil de comprendre la seva existència, sobretot per part de les famílies, si el conjunt de la societat tingués interioritzat que els centres de la xarxa educativa de l’Estat tots tenen la mateixa bona qualitat.

Distribució del pressupost.

Des de les posicions més a favor del caràcter social de l’educació i l’ensenyament es sosté que els pressupostos han d’arribar al mínim que es dedica en els països del nostre entorn i de les mateixes característiques (la mitja europea podria ser un punt de partida) i aquesta és una reivindicació lògica i necessària; la qualitat s’obté i es manté amb recursos. Però hi cal afegir que els pressupostos s’han de dedicar a la xarxa pública, la sostinguda directament per l’Estat, i hauria de quedar fora tota mena de concertació, externalització, o qualsevol altra mena de privatització. Els pressupostos dedicats exclusivament a la xarxa pública han de prioritzar que el conjunt de la població pugui accedir als estudis de forma totalment gratuïta (transport, menjador, activitats escolars, activitats extraescolars, llibres i/o altres....) i que els centres públics disposin de les millors condicions per a l’atenció de l’alumnat (instal·lacions òptimes, ràtios baixes, nodrit número de professorat amb bones condicions laborals....). No és suficient l’augment de la despesa pública en educació, cal que aquesta sigui emprada en el benefici de la majoria, especialment dels sectors socials més desfavorits econòmicament perquè aquests tenen més dificultats per accedir als coneixements.

Estat i educació.

Lamentablement aquesta pràctica de “vendre el producte” existeix i crea un contrasentit perquè la responsabilitat de l’Administració de l’Estat en vetllar pel benestar del conjunt de la seva població no es compleix. En un país democràtic en el qual importen els afers socials ha d’existir una sola xarxa educativa de qualitat, administrada directament per l’Estat, com passa a nivell internacional en la gran majoria de països amb una àmplia tradició democràtica. I això té la seva lògica; d’una banda és l’única fórmula que assegura la mateixa educació per a tot tipus d’alumnat, fent possible així la igualtat d’oportunitats en l’accés al coneixement i prevenint l’exclusió o discriminació social perquè tothom hi pot accedir, i, d’altra banda, assegura un control públic del seu funcionament, del seu finançament i de la selecció del professorat. Per a un dret tant important com és l’educació, per a les persones, s’ha d’oferir centres d’igual qualitat per a tothom, i les famílies poden accedir amb tota tranquil·litat al centre que els toca per proximitat; els centres públics han de tenir, a les seves aules, un reflex real de la població d’aquell barri o ciutat, amb tota la seva diversitat; aquesta diversitat és una de les grans riqueses dels centres públics i una de les condicions per una bona socialització de tot l’alumnat (coneix la diversitat i la realitat) i l’augment dels resultats escolars (com o ha demostrat experiències i assajos). Escolaritzar tota la població en centres públics també té l’interès que l’Administració de l’Estat mirará pel seu bon funcionament i per un finançament adequat del sistema educatiu del país.

El dret a escollir.

La Constitució vigent permet als pares i mares escollir l’escolarització dels seus fills/es creant centres privats, però no es fa esment a “obligatorietat” de l’Estat de subvencionar aquests centres privats. La concertació amb centres privats

neixen amb la democràcia, quan s'expandeix el sistema públic, deteriorat i insuficient durant la dictadura franquista, i hi havia dificultats per construir suficients centres públics amb immediatesa (gran demanda de places escolars). Any 1985 s'aprova la LODE (Llei Orgànica del Dret a l'Educació), en la qual s'estableix que allà on no arriben els centres públics, l'Estat podrà concertar (subvencionar amb diners públics) els centres privats que compleixin una funció social i que funcionin sota els criteris de gratuïtat i no segregació en l'admissió d'alumnes. Però aquesta llei no establia la perpetuïtat d'aquesta concertació, ans al contrari, els concerts tenen finitud temporal; el seu manteniment és determinat per la voluntat política (no construir més centres públics i mantenir els concerts/subvenció dels privats). Òbviament aquesta opció política redueix la despesa destinada a l'ensenyament públic en tant que s'endú part del pressupost de l'Estat per acabar en butxaques privades. La fórmula del concert no fa més que augmentar les possibilitats dels centres privats que, encara que ja tenen assegurat el seu finançament públic, continuen tenint les seves pròpies patronals, poden escapar-se del control públic; poden seleccionar, clarament o amb subterfugis, al seu alumnat; poden (i molts així ho fan) cobrar quotes als pares i mares (normalment sota la fórmula de "donacions voluntàries" o a una fundació del propi centre); poden seleccionar el professorat amb els seus propis criteris; i poden tenir un "ideari propi", moltes vegades clarament religiós, partidari/ideològic o reaccionari. Tot això fa possible una fractura social dins de l'educació, que es concreta en l'existència de centres diferents segons la renda familiar. Com ens mostra l'informe "Mézcatecnmigo" de SavetheChildren la mateixa OCDE (PISA) s'alerta: "la introducció de mecanismes d'elecció a les escoles pot donar lloc a la segregació i a més desavantatges per aquells que estan en pitjor situació". De fet, en la majoria de països, el lloc de residència de la família i la seva proximitat al

centre educatiu és l'element fonamental per assignar-lo, tant en primària com en secundària.

Des del discurs dominant, com s'ha descrit en l'apart "Privatització. Pública-Privada", es parla de la necessitat de respectar la "llibertat d'elecció", del "dret a triar", però quines possibilitats té la població a l'atur, desnonada o amb salaris de misèria, de triar?. Més enllà de la impossibilitat real de triar per part de la majoria de famílies, en una xarxa pública el dret d'elecció no hauria d'existir. Primer perquè no és possible que una Administració pugui garantir la satisfacció de totes les preferències individuals; segon, perquè els diners públics no s'han d'utilitzar per satisfer els interessos personals, sinó que ha de servir per garantir la igualtat davant l'educació per a tots els ciutadans i ciutadanes; i tercer, perquè, en la pràctica, el dret a triar no és més que el privilegi d'uns pocs que tenen la possibilitat de fer-ho, bé perquè els seus diners els ho permeten o bé perquè la seva situació social els permet tenir accés a una major informació amb la que poden buscar les estratègies adequades per matricular als seus fills al centre que desitgin. Així, doncs, l'elecció de les famílies entre pública o concertada, és una "tria" totalment desigual depenent del poder econòmic de les famílies, com s'ha esmentat, amb el que la pretesa "llibertat d'elecció" és només per aquells que s'ho poden permetre, i per tant, no és un dret, sinó un privilegi. Aquesta llibertat d'elecció no és més que una estratègia per situar a l'educació dins del mercat i, com tot el que funciona segons les lleis del mercat, els efectes negatius recauen sempre sobre els sectors socials més desafavorits. Si aquesta llibertat d'elecció està, a més, subvencionada amb diners públics (com succeeix actualment amb els concerts) ens trobem davant un sistema en el qual l'Estat, en comptes de vetllar per la igualtat, afavoreix clarament al sector social més privilegiat i deixa en mans del capital privat la possibilitat d'obtenir un doble benefici: la venda del saber (coneixements) i el control del que s'ha

d'inculcar als futurs ciutadans i ciutadanes (ideari religiós, partidari/ideològic...).

Gratuïtat i discriminació positiva.

Des de l'àmbit econòmic se'ns diu, i amb tot raó, que el problema actual no és només l'augment de la pobresa, que és prou evident, sinó haver engrandit la desigualtat entre els sectors socials, algun d'aquests desapareixen a la baixa. L'escola és un reflex de la societat, per això, des de l'escola sabem que aquest anunci fet des del món econòmic és cert i també sabem que l'empobriment de les famílies, l'augment dels infants obligats a viure en pobresa, molts d'ells abans no ho estaven, aguditza la segregació escolar.

Pobresa i educació.

Per al discurs dominant sobre la pobresa infantil, sembla que tot sigui un problema de menjadors escolars i de les beques corresponents perquè tothom mengi; de vegades el discurs arriba als llibres, al material escolar, a les sortides..., però sempre es parla de beques i ajudes mai es parla de socialitzar el material als centres o de tenir fons suficients perquè tot l'alumnat pugui anar a totes les sortides pedagògiques del centre. Sempre ha hagut escoles amb alumnat amb dificultats econòmiques, potser ara és possible que aquestes dificultats afecti a la majoria de l'alumnat. Per aquesta raó les matriculacions, la definició de zones escolars, d'assignació de recursos als centres han de ser altres assumptes a considerar per enfrontar-nos a la pobresa creixent i donar-hi resposta. Per un altre costat sembla que la pobresa infantil s'ha de pal·liar des de l'escola i això és una fal·làcia; la pobresa infantil ix de les cases, és la pobresa de les famílies el que s'ha de pal·liar.

Gratuïtat i igualtat d'oportunitats.

Contra la dificultat per accedir al coneixement calen recursos i cal eliminar barreres que la puguin afavorir. L'accés al coneixement comença per una bona escolarització sense barreres ni impossibilitats. Per aquest motiu no es tracta d'ajudes especials, sinó de crear les condicions i els medis perquè tot el relacionat amb una l'escolarització de qualitat i tot el que la faci possible (material o no) sigui gratuït. Aquesta és l'assegurança de la igualtat d'oportunitats educatives i, per tant, da l'accés al coneixement que es mereix tot l'alumnat.

El retorn: discriminació positiva.

Un sistema educatiu que col·labora en l'emancipació i promoció de l'alumnat s'ha de gestionar garantint que la desigualtat de les famílies no es converteixi en desigualtat en l'escolarització; ha de poder compensar, amb recursos i formes d'organització, les necessitats i oportunitats educatives que la família no pot satisfer. En definitiva hem de parlar de discriminació positiva en favor dels sectors necessitats de la població, entenent la discriminació positiva com una acció que pretén establir un tracte preferencial a aquella mainada desafavorida i compensar-los pels problemes o la discriminació de la que van ser o són víctimes. Es tracta, de nou, d'assegurar l'oportunitat educativa per al conjunt. La discriminació positiva no és només un element a aplicar en casos individuals, pot ser-ho i és un element que ha d'aplicar-se, també, col·lectivament, per exemple, la reducció de la ràtio de les aules amb alumnat més desafavorit comporta una més gran i millor atenció de l'alumnat amb la qual es pot reduir les desigualtats educatives respecte d'altre alumnat més afavorit. La discriminació positiva

també ha d'entendre's com una atenció especial per als centres que acullen sectors més desfavorits dotant-los de més recursos i facilitats perquè puguin respondre a la realitat on estan.

Si l'educació és un dret universal i, per tant, ha de ser garantit per l'Estat de manera equitativa per a tota la ciutadania cal exigir la defensa de l'escola pública i que es compensin les limitacions econòmiques de les famílies perquè l'escolarització no serveixi per seleccionar l'alumnat, ja sigui excloent, ja sigui fent impossible l'accés.

Gestió democràtica i participativa.

La sostracció de funcions.

La legislació té un pes definitiu sobre la gestió del sistema educatiu i en aquest moments la legislació actual (LOMCE i LEC) ha estat imposada sense el debat i el consens del conjunt de la comunitat educativa, i, obra la porta a diverses formes de privatització, comercialització, confessionalitat, minoració del currículum... entre altres aspectes. La legislació actual també elimina les funcions que tenien els Consells Escolars dels diferents àmbits com a òrgans de govern de la Comunitat Educativa, en els quals estan representats tots els agents presents en el procés educatiu de l'alumnat, o els agents educatius del territori o àmbit. Amb aquesta sostracció de funcions, en l'àmbit dels centres educatius, li pren el control sobre el Projecte Educatiu del Centre i, per tant, on s'estableixen les directrius pedagògiques fonamentals de cada centre. El Consell Escolar de Centre queda relegat a funcions merament consultives i no decisòries; les funcions decisòries en el centre passen a ser competència d'un director o directora nomenats en un concurs, en el qual, hi té un gran pes l'Administració. Aquest model trenca amb la cultura de

col·laboració i participació del conjunt de la comunitat educativa tal i com existia al començament de la nova etapa democràtica que estem vivint des dels anys setanta del segle passat.

El control del docents.

Creat el paraigües legislatiu es promou la penetració del pensament de les escoles de negocis en el món educatiu, i en l'espai públic, per anar inoculant els mètodes empresarials dins dels centres educatius públics, amb l'excusa que la gestió pública funciona pitjor i és menys rendible. El resultat cercat és la pèrdua d'autonomia real dels centres educatius públics, l'augment del control a base d'incrementar la tasca burocràtic i la selecció d'un professorat dependent i acrític. Lligar i controlar l'acció del professorat és, en definitiva, assegurar-se el control sobre el sistema educatiu com es veu clarament amb el Decret de Plantilles a Catalunya que instaura la "selecció" del professorat per part de les direccions, al marge dels criteris objectius i de transparència que fins ara existien. La justificació pública que es fa d'aquest decret consisteix en que "amb aquests canvis milloraran la qualitat i els resultats escolars", però encara està per demostrar, és més, informes internacionals conclouen que, a igualtat d'origen social, l'alumnat obté nivells educatius similars independentment de si la seva escolarització té lloc en centres públics o en centres privats. També es vol justificar dient que "amb el nou sistema hi hauria més estabilitat en els equips docents", però una estabilitat que depengui exclusivament del criteri discrecional de la direcció pot obri un espai d'inseguretat laboral i jurídica, i, evidentment pot conduir a l'arbitrarietat. També es diu que "hi haurà més innovació", però la realitat ens diu que quan més s'ha innovat ha estat quan la participació i l'intercanvi entre el professorat ha existit. Igualment es vol instal·lar l'idea que "la competència entre el professorat incentiva la millora de la docència" oblidant que

l'ensenyament no produeix objectes, és un procés interactiu provocat i conduït pel conjunt dels seus professionals.

Un model de gestió eficient i eficaç.

La gestió ha de tenir com a objectiu el millor funcionament, per tant el més eficient i eficaç. En aquest sentit la gestió ha d'assegurar la implicació de tots els agents que hi intervenen i aquesta és impossible sense la participació activa que és decidir i executar tant en la direcció del centres com fins a la concreció del que cal considerar com a bones pràctiques pedagògiques. Conseqüents amb la implicació tota mesura a implementar, legislativa com de qualsevol altra ordre, ha de ser establerta amb el conjunt de la comunitat educativa per recollir totes les aportacions positives que es puguin proposar des de tots els àmbits (famílies, professionals, polítics...). Respecte a la docència la gestió s'ha de dirigir cap a l'estabilitat en els equips docents, equips conformats per professorat amb destinació definitiva obtinguda mitjançant concurs (criteris objectius i transparència) perquè no hagi una selecció discrecional que pugui introduir interessos que no siguin la formació i la instrucció de l'alumnat. La gestió ha de promoure el treball docent en el centre de manera conjunta i cooperativa de tots els professionals, des de programació a la tasca quotidiana o la innovació; l'educació i l'ensenyament és un procés interactiu, conjunt, en el qual destorba qualsevol competència entre professorat perquè pot impedir-lo. Finalment, la gestió no ha d'oblidar mai que un dels objectius de l'educació és la compensació de desigualtats i formar un alumnat que no sigui dependent ni acrític, i, que ha de col·laborar en que això es demostrï.

La implicació és el centre de la gestió democràtica.

Qui no participa ni decideix no s'implica. El model democràtic de participació es fonamenta en que els elements que hi participen es fan conscients i responsables, fomenten el diàleg i el compromís a partir de l'acord col·lectiu. Aquesta visió sobre la gestió ha d'orientar el funcionament en tots els nivells del sistema (centre, consells escolars, administració, legislació...). S'ha de recordar que el sector privat es regeixen per una gestió jeràrquica/empresarial, amb professorat triat pels titulars dels centres. I tanmateix, es constata que això no millora els resultats educatius ni la qualitat de l'ensenyament ofert. La implicació del conjunt de la comunitat educativa (participar i decidir) ha de retornar als espais comuns que li són propis: Consells Escolars (direcció del centre), cooperació amb i entre els centres, municipis... Especialment dins de la comunitat educativa estan els i les docents sobre els quals s'ha d'evitar la seva selecció per part de les direccions i retornar a l'adjudicació del lloc de treball amb criteris objectius i de transparència (oposicions, plaça definitiva, concurs de trasllat...) que elimina la discrecionalitat i pot assegurar l'estabilitat dels equips; la seva tasca (docent i de direcció del centre) ha de ser realitzada conjunta i cooperativament entre docents i professionals, amb espais i temps per a la planificació, l'execució, la revisió i la modificació d'aquesta, evitant qualsevol competència perniciosa.

La gestió, en tots els àmbits del sistema, ha d'evitar qualsevol deriva en direcció a afavorir la privatització (implantar un gestió tipus centre privat); augmentar la flexibilitat laboral (condicions laborals, diferències, indefensió...); situar l'educació dins del mercat (diferents Projectes de Centre, selecció d'alumnat i professorat...); i el control partidari del sistema educatiu.

Formació del professorat.

Dues premisses inicials que són força importants: el currículum és com la feina a fer i el professorat és qui l'ha de fer i això determina la formació que rebí el professorat. El currículum concreta el que avui és el coneixement i en certa manera modela, també, la nostra identitat; en definitiva és una qüestió d'identitat, social i política, i, per tant, sotmesa a debat i depenent d'interessos, de cultures, de grups socials..., malgrat de vegades el currículum s'entén com una qüestió tècnica, elaborada per experts. No és mai així de simple. Així tenim que el professorat transmet i promou valors, capacitats morals, instrucció... sota el principi de la llibertat de càtedra que permetin als alumnes apropiat-se de la formació i del discerniment precís per avaluar la realitat en què viuen. L'èxit en els estudis depèn, també, que el professorat sàpiga transmetre un model conductual ètic i responsable i no tant de l'esforç en adquirir destreses competint amb la resta de l'alumnat. Aquesta tasca pot ser entorpidida si és vol controlar burocràticament la feina docent o si es vol limitar, aquesta, a l'entrenament de “competències” de l'alumnat.

La formació inicial.

Els estudis han de preparar el professorat per fer la tasca en una societat democràtica i un estat de dret. Això implica promoure la cerca i el pensament crític, la llibertat de consciència i d'expressió, la implicació en el seu entorn social i natural, l'aprenentatge actiu i el desenvolupament de valors com l'ecologia, el feminisme, la gestió pacífica dels conflictes... que són els elements distintius d'una societat moderna i actual com la nostra. De no ser d'aquesta manera, la formació inicial serà inadequada o excessivament minsa.

Sovint es diu que “és important que hi accedeixin a la carrera els millors”. Però hi caldria afegir que cal que hi accedeixin els

millors no únicament en continguts acadèmics, sinó millors en molts altres aspectes que poden ser tant o més importants que els coneixements acadèmics. És necessari que els que accedeixen a estudiar per ser professors i professores siguin persones que tinguin unes qualitats determinades com l'empatia, la capacitat de treballar en equip, la reflexió, el compromís, l'interès pel context i l'entorn, la capacitat de comunicació, les habilitats per a les relacions interpersonals, predisposició cap a voler canviar o millorar les coses i construir un món millor, la rebel·lia responsable... perquè totes aquestes qualitats han de ser transmeses a l'alumnat i no poden ser transmeses si no es tenen.

Respecte el temari a estudiar aquest ha d'incloure una formació humana i social integral (pensament crític, l'ètica, la cultura cívica, la moral, la diversitat, la justícia, la democràcia...) juntament amb una sòlida preparació en els coneixements que ha de transmetre i d'una formació didàctica precisa per activar l'aprenentatge, l'anàlisi d'experiències...

Durant els estudis de magisteri o de qualsevol altra disciplina que després es vulgui aplicar a la docència és precís el contacte amb el centre educatiu perquè aquest és un lloc privilegiat per aprendre a ensenyar, per transmetre el coneixement, per fomentar i repensar la relació entre la teoria i la pràctica, per treballar en xarxa, per a l'intercanvi de bones pràctiques i d'experiències. No es tracta únicament de tenir bons centres de pràctiques o innovadors, sinó que la formació inicial signifiqui, també, assumir reptes i construir-te com a futur docent.

Aprendre l'ofici amb els altres.

Com ha estat sempre a Catalunya, la participació activa del professorat en el centre, o fora d'ell, i el treball conjunt i cooperatiu amb les companyes i companys és i serà el millor vehicle per a l'aprenentatge de l'ofici alhora que es millora la

tasca col·lectiva i la qualitat de l'educació i l'ensenyament. Pensar que l'ofici s'aprèn amb la formació inicial és equivoc; els diferents entorns on es durà a terme la docència seran diversos i, possiblement, molt diferents entre si, per aquesta raó, la pràctica docent tindrà múltiples variacions en funció d'aquestes diferències. En aquest cas, de nou, el treball conjunt amb les companyes i companys també serà fonamental.

La formació del professorat restarà incompleta sense un element fonamental: la renovació pedagògica. Lluny de la "innovació" que avui en dia es promou, la renovació pedagògica és el professorat que s'autoorganitza per intercanviar els sabers, la reflexió i la pràctica amb els altres per no estar aïllat, per millorar les pràctiques d'aula i de l'escola, per cercar la cooperació, per compartir l'ofici (els èxits i els fracassos). Es tracta d'una formació permanent per a la millora del que fem amb l'alumnat i per al compromís social que té el nostre ofici.

Condicions laborals del professorat.

L'educació entesa com un servei mercantilitzat, que ha de ser liberalitzat per crear empreses que competeixen en el mercat educacional suposa desenvolupar un entorn educatiu desigual i empitjorar les condicions laborals i docents del professorat, perquè preval la idea d'"una menor inversió amb un major rendiment econòmic". Dins de l'entorn educatiu el professorat necessita unes condicions favorables que el permeti fer la seva tasca emancipadora i alhora que el permeti desenvolupar el seu projecte personal. En aquest sentit cal derogar les lleis/normatives que ho impossibiliten, promoure i recolzar les que ho facilitin i aconseguir unes condicions mínimes en el centre, el lloc de treball, per a la salut, en la jornada laboral i en les retribucions.

En el centre.

De especial afectació en les condicions laborals és la provisió dels llocs de treball. La provisió de llocs de treball mai ha de ser una decisió discrecional de la direcció perquè pot suposar una greu alteració de les condicions laborals del conjunt i afectar en la marxa del propi centre.

A partir de les característiques de l'alumnat del centre ha d'haver la plantilla adequada. En qualsevol cas, pel que fa a les condicions de treball i a la millor atenció de l'alumnat, les plantilles han de ser àmplies amb ràtios de 10 alumnes per docent a l'aula més el reforç necessari en cas que calgui atendre alumnat amb necessitat educatives especials.

El treball conjunt i cooperatiu del professorat en la tasca docent diària i en la conducció del centre (dissenyar, decidir, implementar, revisar...) assegura que les condicions laborals en el dia a dia no siguin pertorbades per ingerències o directrius externes interessades o que desconeixen la realitat del centre i afavoreixen estar en les millors condicions personals per a la gestió, l'ensenyament, les relacions, la recerca, la renovació pedagògica, la formació...

Tant el centre com els seus professionals han de tenir assegurada la protecció jurídica i la responsabilitat civil. L'Administració és, i ha de ser, la responsable última com a titular que vetlla per la resolució de qualsevol situació.

En el lloc de treball.

L'accés a la funció pública s'ha d'efectuar per un sistema d'oposicions àmpliament públiques en totes les seves fases i components i amb uns tribunals que comptin amb les millors condicions per fer la seva tasca eficientment.

Tothom que aprovi les oposicions ha de ser incorporat a la funció pública com a funcionari provisional a l'espera de la plaça definitiva. Les oposicions han ser dissenyades amb aquesta orientació perquè les oposicions han de cobrir tots i cadascun del llocs de treball necessari.

La funció docent té la mateixa importància sigui quina sigui l'etapa educativa i avui amb la igualació dels estudis superiors encara es fa més evident la conveniència i la justificació de l'establiment d'un cos únic docent.

El lloc de treball sempre té una especificat que en el cas de la docència fa que aquesta requereixi un alt coneixement, en qualsevol nivell educatiu, que només s'aconsegueix amb l'especialització. És imprescindible anul·lar qualsevol tipus de polivalència en els professionals per al bé de l'ensenyament i per al bé de les condicions en les quals ha de treballar el professorat.

Qualsevol lloc de treball requereix d'uns professionals que no es limitin a la tasca quotidiana i/o a la formació rebuda. Això fa molt convenient la possibilitat d'anys sabàtics i/o llicències d'estudi per al disseny, estudi, investigació... de projectes educatius que amplii'n les fronteres de la seva acció educativa.

Pel que fa a la salut laboral.

La salut laboral escaient es dona amb unes condicions de treball adequades que no alterin l'estat de salut del professional. Per tant tot aquell conjunt de factors que intervenen en la realització de la seva feina i en l'entorn on es fa cal tenir-los en compte. Així doncs, calen estudis ergonòmics, la vigilància de la salut per les baixes de llarga durada i accidents laborals, la millora dels protocols d'assetjament, la millora dels plans d'emergència, la vigilància dels aspectes psicosocials, els exàmens de salut... com aspectes sovint poc valorats com les condicions d'il·luminació, de soroll i de temperatura, el

mobiliari, les mides de les aules, la intervenció i adequació dels edificis i dels espais...

Per a la salut laboral es fa imprescindible la conciliació de la vida personal i laboral. En aquest sentit hi caldran permisos necessaris que la legislació encara no estableixi com per exemple les malalties agudes de fills o altres persones properes a l'interessat o interessada.

Com a element preventiu de la salut de les persones i per garantir la seva tasca serà eficaç la jubilació als 60 anys amb el salari complet.

Pel que fa a la jornada.

Una distribució racional i eficient de la jornada té uns efectes positius en les condicions laborals. En aquest sentit l'horari diari ha de ser de 4 hores lectives, 2 hores de programació/revisió/avaluació conjunta amb els altres docents i 1:30 hores de programació/revisió/avaluació com a treball personal.

Els interinatges i/o les substitucions són necessàries a jornada completa, amb igual salari, si el lloc a cobrir és a jornada completa.

El temps escolar ha de ser considerat com a marc de la jornada laboral, així doncs, es fa imprescindible la racionalització de la jornada i el calendari escolar. Aquest és un element més de les condicions laborals.

En les retribucions.

La retribució per al treball és una condició bàsica per als professionals i aquesta ha d'estar en base a un salari digne, no jerarquitzat, que mantingui el poder adquisitiu amb increments

lineals, sense complements i desvinculat de qualsevol avaluació de la tasca docent.

Mobilitzacions i organització.

Enfront de tota aquesta situació, el professorat, els pares i mares, els estudiants i la societat en general s'ha organitzat i hi ha hagut una infinitat de protestes i mobilitzacions, de llarg a llarg de tot l'Estat, per defensar conjuntament una educació pública de qualitat i els recursos necessaris per poder fer-la realitat. És molt important que les protestes hagin superat l'àmbit pròpiament laboral del professorat i s'hagin inserit en la demanda ciutadana d'un servei públic bàsic com és l'educació. D'entre totes les formes de protesta algunes han estat més noves. D'una banda el sorgiments de les anomenades MAREES o ASSEMBLEES (Assemblea Grog a Catalunya, Marea Verda en la resta de l'estat), que tenen de nou que són transversals i de confluència. Transversals respecte a sindicats i partits, ja que les Marees abasten a tots sense que cap sigui realment el protagonista. I de confluència del que es diu "comunitat educativa", quan no només està el professorat, sinó que en elles s'han inclòs pares i mares, estudiants, organitzacions ciutadanes, etc. Amb la qual cosa les reivindicacions no són només de millora de condicions laborals per als treballadors de l'educació, sinó que impliquen a la ciutadania en general en demanda d'una educació pública com un ben comú a reivindicar.

En segon lloc, les lluites estudiantils. Sobretot en relació a l'anomenat Procés de Bolonya que, com molt bé van saber denunciar una part important dels estudiants, no és més que una cortina de fum per posar també l'educació universitària al servei de les empreses, i al mateix temps, reduir la capacitat d'accés a les classes més populars, via augmentos desorbitats de les taxes de matriculació: "Bolonya no era més que fum. Era la tinta del calamar per encobrir, com estem veient, una reconversió

empresarial de la universitat pública a favor de la privada". Cal assenyalar, no obstant això, que la importància de les mesures que, aprofitant el Procés Bolonya es van implementar, no van tenir el rebuig que mereixien i la lluita va ser minoritària, en el sentit que una part important del professorat i de l'alumnat no va arribar a tenir consciència de tot el que significava en degradació de la universitat pública.

Finalment, va ser important la lluita a Catalunya en forma de "Iniciativa Legislativa Popular per a un Nou Sistema Educatiu a Catalunya". Durant un any es van recollir 94.321 signatures (un 90 % més de les necessàries). El procés va ser molt important, doncs es van fer 250 actes per explicar el sentit de la ILP i els problemes de l'educació, la qual cosa va permetre estendre a la ciutadania una problemàtica social que moltes vegades queda reclosa en l'àmbit de les escoles.

La proposta no era pròpiament una llei d'educació, sinó les bases sobre les quals s'hauria de discutir una nova llei. Les propostes més importants de la ILP eren: 1) Fer efectiu i real el "dret a l'educació" per a tota la ciutadania, per a això proposa la gratuïtat total des dels 0-3 anys fins a la Universitat. 2) Acabar amb la segregació educativa i la doble xarxa. Disminuir progressivament els concerts educatius fins a la seva desaparició, buscant mecanismes perquè aquells centres privats que vulguin passar a públics el puguin fer i els que vulguin continuar sent privats no tindran subvenció. 3) Acabar amb la intromissió de les empreses privades i fundacions de bancs i caixes en el sistema educatiu, tant en l'etapa obligatòria, com post obligatòria i Universitat 4) Recuperar la gestió democràtica dels centres educatius i la participació de la comunitat educativa en la presa de decisions. 5) Acabar amb la flexibilitat laboral per a tots els docents, des de 0-3 fins a la Universitat. 6) Consolidar el català com a llengua vehicular en tot el sistema educatiu i 7) Un percentatge d'inversió pública, igual, com a mínim, a la mitjana europea.

El 20 de maig del 2015 es va presentar al Parlament però una esmena a la totalitat, votada per Junts X Sí (CiU i ERC) i el PP no va deixar ni tan sols que es pogués debatre. Hi ha hagut també, des del curs passat, dos "Debats Extraordinaris", a Barcelona sobre l'Educació pública que volem i sobre Innovació educativa, organitzats per diversos col·lectius, sindicats, associacions de pares i mares i professorat en general. El 2016, un grup de persones vinculades a l'educació i davant la deriva neoliberal de la mateixa, vam crear el "Seminari Ítaca d'Educació Crítica (SIEC)" que aspira a ser un espai de debat i rearmament ideològic contra la privatització i mercantilització de l'educació, i que ofereix xerrades, Seminaris, articles i lectures compartides de forma gratuïta.

Rosa Cañadell, Pep Barceló i Escoles Feministes

Resistències

Si bé és cert que portem anys de protestes, també ho és que no s'ha aconseguit la força suficient per poder revertir aquest assalt del neoliberalisme a l'educació. Podríem dir que les lluites no han estat proporcionals a la gravetat del moment que vivim.

D'una banda, el discurs institucional sobre "la falta de diners", que s'ha instal·lat amb l'excusa de la crisi, ha calat en una gran part de la població, inclosa la comunitat educativa. D'altra banda, les reformes neoliberals s'han fet a partir d'un discurs aparentment progressista i modernizador. Hi ha hagut, sens dubte, una apropiació indeguda del llenguatge tergiversant el seu significat inicial. Així, termes com a "autonomia de centres", "lideratges forts", "projectes innovadors", "educació centrada en l'alumne", "educació al servei de la societat del segle 21", "escoles avançades" i altres, amaguen qüestions que gens tenen a veure amb el significat que sempre havien tingut i això ha generat molta confusió en la població en general i també en el professorat. Podríem dir que el poder ha guanyat la batalla de les idees.

És important recordar que tot sistema polític i social necessita l'educació per consolidar-se, perquè l'escola és un lloc privilegiat de transmissió d'ideologia, i en aquests moments

estem assistint als intents del capitalisme financer o neoliberalisme, de canviar el sentit de l'educació per poder quedar-se i consolidar-se.

No cal oblidar tampoc que el pensament crític que ens permet enfrontar o defensar amb valentia unes idees i uns valors no es desenvolupa per si solament, sinó que fa falta un mitjà de cultiu apropiat que permeti desenvolupar la integritat intel·lectual dels individus. L'escola i el model educatiu són factors determinants per al desenvolupament intel·lectual i moral de la ciutadania i segons com sigui aquest dependrà, en part, la visió del món de les generacions futures.

En aquests temps d'atac feroç a tots els drets socials i laborals que tants esforços va costar aconseguir, és més important que mai divulgar la informació i ampliar la consciència col·lectiva de tot el que significa aquest intent de desmantellar l'educació pública i acabar amb un model educatiu públic, democràtic, laic, d'accés universal i de compensació de desigualtats. Ens estem jugant el futur de la nostra societat.

Així doncs, si volem revertir aquesta situació i tornar a conquerir el dret a una educació que faci possible l'equitat social i una formació humana, tècnica i professional per a tots els futurs ciutadans i ciutadanes, hem d'actuar en diferents fronts.

La lluita pels recursos i els pressupostos

Es tracta de recuperar uns pressupostos que facin possible un bon funcionament dels centres públics i unes condicions dignes per al treball docent, així com la revaloració de l'escola pública per damunt la privada, amb la desaparició progressiva dels concerts educatius i la segregació que aquesta doble xarxa implica.

Aquesta lluita ha d'implicar a tots els professionals de l'educació, sindicats i organitzacions en defensa dels seus drets

laborals i de les seves condicions de treball, en contra de la precarietat laboral i del poder de les adreces. Però també és una lluita social per un dret universal com és l'educació pública en condicions de qualitat i igualtat per a tot l'alumnat. És important consolidar la participació de tota la comunitat educativa: assemblees, xerrades, mobilitzacions conjuntes amb l'alumnat, pares i mares, professorat, treballadors laborals.

Lluita per a una nova organització democràtica dels centres

Dins del centre és important recuperar el funcionament democràtic i participatiu, amb decisions conjuntes, tant a nivell pedagògic, organitzatiu com a reivindicatiu. Cal recuperar les assemblees, els claustres deliberatius amb poder de decisió, les lluites conjuntes i arribar a la desobediència passiva si això fos necessari. Cal, també, recuperar la solidaritat entre el professorat com a col·lectiu, tant dins com fora del centre, fugint de la competitivitat en la qual volen instal·lar-nos. És important la defensa dels drets de tot l'alumnat i de tot el professorat, especialment dels més vulnerables. I per això és imprescindible el suport i la participació de tota la comunitat educativa.

Mai hem d'oblidar que l'escola és tant un espai de transmissió de la ideologia dominant, com un espai de resistència i confrontació, i que en ella es reflecteixen no solament els valors dels grups hegemònics sinó també les pràctiques dels grups subordinats. Que les escoles i els centres educatius, en general, gaudeixen d'una autonomia, certament relativa, però que permet al professorat deixar de ser fidels servidors dels grups dominants i treballar per valors, continguts i objectius alternatius.

La denúncia del discurs dominant.

És imprescindible estendre un discurs contra hegemònic que desvetlli els objectius ocults darrere de les noves innovacions. Fa falta molta pedagogia i molt debat entorn de les noves propostes, tant entre el professorat, com en la comunitat educativa en general. Cal denunciar el paper de les empreses i els bancs a l'educació, denunciar les conseqüències negatives de la privatització, denunciar la segregació creixent en educació a partir d'intentar que cada centre tingui un projecte propi per "vendre" millor el seu producte i competir amb els altres centres. És important assenyalar que el model de gestió empresarial no serveix per a l'educació, que mercantilitzar l'educació implica que aquesta deixa de ser un dret per convertir-se en un servei per a qui pugui pagar-ho. És imprescindible un debat sobre la nova innovació, sobre l'ús de les noves tecnologies, sobre la imposició de les Competències Bàsiques, sobre els resultats de l'aprenentatge per projectes i sobre el paper del professorat. Cal reivindicar la importància dels coneixements i posar en qüestió el "aprendre a aprendre" i cal resistir enfront dels intents de convertir al professorat en "acompanyant". En definitiva, no hem de permetre que es consolidi una educació al servei de les empreses i molt menys que les empreses dictin el que s'ha d'ensenyar a les aules. No hem de permetre que s'implantïn objectius i valors tan descaradament al servei de la ideologia més neoliberal que és, precisament, la que ens ha portat a l'actual crisi, a la desigualtat, a la pobresa i a la falta de democràcia. Cal que el professorat recuperi la seva veritable autoritat i eduqui els nostres nens i nenes, i els nostres joves, en un sistema de valors que els ajudi a viure amb dignitat i a millorar aquesta societat, cada vegada més injusta i més desigual.

Els trets que avui ha de tenir un currículum emancipador

En el llibre "Els nous amos de l'escola" Nico Hirt ens diu: "Normalment els discursos dominants sobre l'ensenyament li atribueixen a aquesta quatre funcions bàsiques, una d'econòmica: preparar les persones per al món del treball, una altra ideològica: preparar la ciutadania per participar en l'organització social, la tercera de socialització: aprendre a viure amb els altres i una quarta de reproducció social: en parlar d'igualtat d'oportunitats s'està posant de manifest la desigualtat real i el caràcter selectiu dels sistemes d'ensenyament". Aquesta atribució de funcions a l'ensenyament deixant de costat el acord o el desacord amb ella és, com sovint són els enunciats generals, escassa en la concreció i poc valorable si no es veuen les seves concrecions. El que si es pot veure, en el terreny de les concrecions, és que per al pensament dominant les persones han de ser adaptables i flexibles, que no qüestionin el que hi ha sinó que facin una estratègia de supervivència i d'èxit personal, que el consum sigui el seu motiu vital, i, sobretot, que es facin responsables únics de les seves accions i conseqüències i del seu futur. En definitiva, persones que donin suport i reproduïxin l'estat en el qual està tot: la societat, les idees dominants, les relacions... i que promoguin que els demés també ho facin.

Hi ha altres possibilitats. La pròpia evolució dels humans ens diu que mai hi ha un sol camí. De qualsevol jou que els humans hem tingut, natural o social, ens hem sortit. Per una via o una altra l'alliberament d'una dominació o d'una limitació s'ha produït. A més de tots els aspectes globals que l'educació ha de vetllar en la formació de les persones li és també possible educar per a la emancipació (l'alliberament d'una dominació o d'una limitació). L'objectiu d'aquesta l'educació emancipadora és estimular l'estudiant a qüestionar tots els valors, idees, normes, creences... del paradigma social dominant quan aquest signifiqui injustícia, desigualtat, retrocés o agressió social. Emancipar-se de la submissió de tot allò que es dóna per descomptat, però que és lesiu per a la persona i per al conjunt

de la societat. Alguns plantejaments bàsics per identificar opressions i promoure canvis positius per a la societat poden ser:

- a. Avesar-nos a triar reflexiva i críticament.
- b. Assignar temps per a la reflexió, la lectura, el diàleg, la convivència.
- c. Recuperar la visió que el “jo” està dins del “nosaltres”.
- d. Instal·lar la participació com a element de convivència.
- e. Advocar l'alegria i la germanor.
- f. Defensar la natura.
- g. Reivindicar la pau, lluitant per la justícia.
- h. Combatre el racisme, la discriminació, la desigualtat, la injustícia.
- i. Denunciar l'explotació, l'exclusió, la misèria.

El currículum està present en tot tipus de programació (centre, nivell, grup classe i unitat didàctica) i segons la programació es descompon en: per a què ensenyem? (objectius), què ensenyem? (continguts) quan i com ensenyem? (metodologia) i quan i com avaluem? (criteris d'avaluació). Seleccionades i definides totes les parts de cada nivell es programa, amb concreció, les unitats didàctiques que es treballarà amb l'alumnat i que han de tenir correspondència amb el que s'ha definit en les diferents programacions.

Objectius per a l'emancipació. Es defineixen per a cada àrea o matèria els objectius a atendre al llarg de tota l'etapa o d'un període determinat i cal recollir els objectius de totes les sensibilitats socials democràtiques perquè sigui representatiu de la col·lectivitat, no pot dissenyar-se i dirigir-se des d'una sola perspectiva (no serà vàlid si només té una visió economicista o mercantilista); sempre ha de tenir present que educar i donar coneixements és col·laborar en la conducta i el desenvolupament de les persones, per tant, no hem de pensar,

només, en els coneixements acadèmics. Cal remarcar de nou que hi ha tot un conjunt de coneixements indispensables per avui i demà: com viure de manera saludable, com menjar adequadament, com utilitzar els recursos naturals, com establir relacions no conflictives, com aprendre a ser un home o a ser una dona, com afrontar un projecte personal de futur, com assumir la ciutadania i orientar-nos en un món tan complex, com comportar-nos cívica i solidàriament, com tenir una opinió analítica i crítica en el món, com es poden modificar i millorar el conjunt social en el qual es viu...

Continguts per a l'emancipació. Definits per a cada àrea o matèria els continguts han de concordar amb els objectius establerts, és a dir, han de complir el que es persegueix amb els objectius i cal que siguin seqüenciats, per ser adequats, al moment evolutiu de l'alumnat. Els continguts han de permetre conèixer i manejar les eines per al món on es mourà l'alumnat, però també cal aquells que permetin una educació integral de la persona. No es pot oblidar que el procés educatiu ha d'incloure el desenvolupament dels aspectes socials, ètics, morals, emocionals... de l'alumnat que és el que permet la construcció de la seva identitat, però també per a la cohesió social i per a les accions de millora de la situació del conjunt de la societat.

Metodologies per a l'emancipació. Cada realitat social i/o cada component escolar, per les seves característiques, pot precisar d'una manera específica d'arribar als objectius emancipadors i de treballar uns continguts que els aconseguixin. Serà positiu no descartar cap manera d'aconseguir-ho (treball de camp, projecte, classe magistral, investigació...). Malgrat això tota metodologia per a l'emancipació ha d'incloure unes idees generals sobre el "quan i com ensenyem", algunes d'elles podrien ser:

- a. Equilibri entre la teoria i la pràctica en la instrucció.
- b. Provocar la descoberta dels coneixements entre tots.

- c. Estimular la responsabilitat (per a un mateix i per als altres) i l'autoestima.
- d. El treball col·lectiu i cooperatiu.
- e. L'aprenentatge ha de tenir tot el significat que es pugui per a l'alumnat.
- f. L'atenció a les necessitats educatives específiques.
- g. La implicació i la participació possible de la comunitat educativa.

Les eines que facilitin el procés educatiu i d'adquisició de coneixements han d'estimular:

- a. Trobar els problemes, les idees i els mitjans per resoldre'ls.
- b. Cercar els coneixements que altres ens poden transmetre.
- c. Aprendre a conèixer les necessitats i problemes que realment tenim.
- d. La formació i l'anàlisi crític (motivació ideològica, econòmica, empresarial) sobre les noves tecnologies i els seus usos (el perquè dels programes, contrastar la informació, fonts fiables, creació pròpia de continguts...).

L'Avaluació educativa ha de treballar per a l'emancipació

El primer pas important ha de ser establir els criteris d'avaluació que han de reflectir l'adquisició dels continguts i dels objectius programats. El segon pas és entendre que l'avaluació no té només un valor qualificador/certificador del que s'ha adquirit en el procés d'aprenentatge o de com ha estat aquest procés (avenços), també té un valor d'estratègia per a la millora dels

aprenentatges, tant del professorat (modificacions en la tasca) com de l'alumnat (autoavaluació, coavaluació). L'avaluació ha de comprendre diferents fases i moments: avaluació inicial en relació als objectius i continguts establerts (què sap?, com ho entén?...); avaluació permanent (formativa o reguladora), per analitzar els processos dels aprenentatges i la bondat de la metodologia emprada; i, si s'escau, avaluació final (compliment dels objectius, assoliment dels continguts, procés realitzat per l'alumnat...). En darrer lloc ens cal una visió de conjunt i emancipadora de l'avaluació perquè l'avaluació del procés educatiu, d'adquisició de coneixements i d'assoliment d'objectius no es pot limitar a l'alumnat individualment, ha de tenir en compte l'entorn on s'ha dut a terme, és a dir, la vàlua o valor del conjunt del model educatiu i del sistema que el sosté. Avaluar una part, aïlladament, sense tenir en compte la interrelació entre les parts, ens pot conduir a conclusions errònies o parcials. Així, doncs, en l'avaluació cal tenir en compte, a més del procés de l'alumnat, el treball fet pel professorat i les condicions en les quals ho ha fet, les accions dutes a terme pel centre pel que fa al compliment del PEC i la seva resposta a les necessitats de l'entorn en el qual està, i, les polítiques dutes a terme per l'Administració en el compliment de les seves responsabilitats per a la totalitat de la població.

Per una altra acció avaluadora.

Si la societat vol que l'educació de les noves generacions permeti la cohesió social, la minoració de les desigualtats i que no es perdi cap talent es necessita un currículum educatiu que abasti totes les facetes i interessos de les persones i que es posi al servei del conjunt d'aspectes de la vida col·lectiva; que no calgui tenir dret a triar centres educatius perquè tots tinguin la mateixa qualitat, sigui el nivell educatiu que sigui; i que l'avaluació de l'alumnat, professorat, centres i sistema

respongui als interessos i al benefici del conjunt de la ciutadania. Les eines imprescindibles que donaran valor de futur a l'acció avaluadora seran:

- a. Seguir comptant amb una política de reforçament del segment d'alumnat amb més dificultats i de considerar l'Ensenyament Públic com eix vertebrador de la igualtat d'oportunitats.
- b. Defugir d'un ensenyament convertit en una carrera de proves i revàlides.
- c. Valorar uns professional que treballin de manera cooperativa sense individualisme i competitivitat, en un continu formatiu i amb estabilitat i condicions dignes de treball que els permetin fer la seva tasca amb seguretat per al seu projecte personal.
- d. Mantenir uns centres educatius cogestionats, cada sector amb la seva responsabilitat, i innovadors.
- e. Forçar el rendiment de comptes de l'Administració i, fonamentalment, dels seus responsables polítics.

Cal construir el futur de manera propositiva, malgrat a vegades ens caldrà resistir, compartir el que sabem i revertir la situació creant nosaltres un estat d'opinió en contra d'aquest model d'avaluació que se'ns vol imposar; creant alternatives, si s'escau, dins de l'estructura; creant objecció; creant desobediència... Sempre serà important mostrar i demostrar, si és possible, la conveniència de les nostres propostes i accions.

L'avaluació de l'alumnat.

Pel que fa a l'avaluació de l'alumnat caldrà que aquesta reculli la seva vàlua i el seu avanç en el creixement personal, cognitiu, sensitiu, creatiu i conceptual; els seus valors humans i socials; i

el seu esforç i la seva responsabilitat individual i col·lectiva. L'objectiu, en definitiva, és la consecució d'una ciutadania preparada amb maduresa personal, crítica, reflexiva i participativa. Aquesta avaluació ha de ser diagnòstica, continua i final, si escau, i realitzada pel conjunt del professorat que està en contacte amb l'alumne. La seva realització hauria de ser per proves, si escau, o per observació i efectuar-se al llarg del curs, del cicle, de l'etapa i de l'escolarització.

L'avaluació del professorat.

Pel que fa a l'avaluació del professorat caldrà que aquesta reculli el nivell d'empatia i relació amb l'alumnat; el nivell de treball cooperatiu amb els companys, amb el centre o l'entorn educatiu (intern i extern); el nivell metodològic emprat i la seva millora; el nivell d'organització i de realització de les seves tasques; i el nivell d'implicació en tots els àmbits. Aquesta avaluació ha de ser realitzada, per un costat, com autoavaluació, i, per un altre costat, finalitzada conjuntament amb el professorat amb el qual es treballa de manera cooperativa.

L'avaluació dels centres.

Pel que fa a l'avaluació dels centres caldrà que aquesta reculli la participació i implicació cabdal de mares, pares i docents en el dia a dia de la vida del centre; la resolució de la gestió administrativa i de qualsevol altre ordre; com ha estat possible eliminar formes jeràrquiques de funcionament que hagin sorgit i el grau de gestió conjunta assolit; el nivell d'autonomia que ha permès adaptar-se i donar resposta a la realitat pròpia del seu entorn; i el nivell de compliment del projecte de centre. Aquesta avaluació ha de ser contínua i final i realitzada pel

Consell escolar i el Claustre del centre. La seva realització hauria de ser al llarg del curs.

L'avaluació de l'Administració i de la Política Educativa que ha dut a terme.

Pel que fa a l'avaluació de l'Administració, i de la seva política educativa, caldrà que aquesta reculli el grau de compliment en:

- a. Proporcionar els recursos necessaris en tots els àmbits (professionals, despesa, beques....).
- b. Atendre les necessitats i demandes dels centres.
- c. Millorar les condicions de treball.
- d. Respectar la tasca docent eliminant el control polític partidista.
- e. Afavorir el treball cooperatiu i la innovació.
- f. Eliminar rànquings i competitivitat entre els centres i entre el professorat.
- g. Estimular l'autonomia del centres per respondre a la seva realitat.
- h. Mantenir una negociació col·lectiva respectuosa i efectiva (funció docent, retribucions...).
- i. Complir la llei pel que fa a la gratuïtat dels estudis, per la titularitat pública dels centres i la seva gestió democràtica i qualsevol altre mandat de la normativa.

Aquesta avaluació ha de ser contínua durant tot el període del mandat de la direcció política i hauria de ser realitzada pel conjunt de la comunitat educativa perquè aquesta és aquella part de la societat que compta amb la visió més propera que permeten la valoració real del grau de compliment en els aspectes esmentats.

Suport a l'acció avaluadora.

En primer lloc cal, en els propers temps, seguir fent un esforç d'acostament i explicació a les famílies perquè aquestes vegin que perseverem en la nostra consolidada cultura de l'avaluació; que no acceptem les noves propostes d'empobriment del currículum educatiu amb les “competències bàsiques” que volen establir per avaluar als seus fills i filles; que entenem que la seva educació no només és adquirir unes destreses per al món del treball, sinó també adquirir consciència crítica, un comportament ètic, social i participatiu com correspon a un futur adult que viurà en democràcia. Els aspectes socials, morals, emocionals, de creixement humà personal, etc. de l'alumnat són fonamentals malgrat el seu avanç no es pugui reflectir en un examen escrit, però sí valorat en la seva conducta observada. L'exclusió social també comença quan “no podem ser encara que sapiguem fer”.

També serà imprescindible combatre la imposició de la millora de l'educació només pels resultats quantificables. Cal explicar que l'estratègia de les estadístiques, que l'avaluació per proves estàndard externes a la realitat i característiques del centre van encaminades a la configuració de rànquings (p.e.: art. 186, 187, 193, 194 de la LEC). D'igual manera hem de mostrar com l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació que preveu la LEC, també en altres legislacions n'hi ha previsions similars, és l'exemple paradigmàtic de la pèrdua del control social sobre el sistema educatiu. Aquestes propostes sempre es posen en mans d'agents pròxims al govern de torn, d'empreses o d'organitzacions patronals que incidiran, o volen incidir en el currículum i en la política educativa.

Aquests mecanismes de control sobre el Sistema Educatiu no són més que el control que l'aparell polític/administratiu vol fer sobre el professorat: el que ensenyem i com ho ensenyem. L'estratègia es basarà en mostrar el que es necessita i/o cal millorar, cercant la aquiescència social, i seguidament

pressionar sobre les condicions de treball del professorat per aconseguir la seva submissió a les direccions indicades. Arribat aquest punt hem de convenir que l'avaluació jugarà un paper important en el canvi estructural del sistema educatiu en la direcció d'implementar un model "d'escola/empresa" en els centres educatius i "un currículum dirigit i controlat des d'una única visió política". Això suposa un esforç explicatiu i pedagògic per part dels professionals perquè la societat copsi la magnitud global del canvi de model que es vol realitzar.

També suposa un altre esforç explicar que l'actual política educativa vol seguir modificant el funcionament dels centres educatius imposant la cultura del treball individual, la competitivitat, la poca iniciativa personal, el sotmetiment, l'escassa participació, el nul poder de decisió, els resultats/rendiment i la inhibició de les responsabilitats de l'Administració Educativa. En aquest sentit cal rescatar el Claustre i el Consell Escolar del buit representatiu al qual se'ls vol abocar i retornar-los al seu legítim paper d'instàncies avaluadores del procés educatiu de l'alumnat.

Pel que fa al professorat es farà necessari enfrontar-se al sotmetiment, al model de "docent domat", que la legislació permet i la política educativa actual vol aconseguir. És imprescindible l'oposició i la mobilització de tot el col·lectiu en cadascun dels conflictes que aniran sorgint respecte a la retribució, al lloc de treball, a la promoció. Finalment caldrà guanyar-se al màxim el nostre col·lectiu. En aquest sentit serà important recolzar les bones pràctiques d'aquelles direccions que no vulguin fer la "gestió del rendiment" que se'ls proposa i la seva gestió sigui democràtica i cooperativa.

Com educar en el pensament crític, i en l'acció, en el context actual

1. Exercitar l'anàlisi del discurs i dels llenguatges, especialment audiovisuals. L'anàlisi del discurs i dels llenguatges amb què aquests discursos es materialitzen és una tècnica crítica fonamental en una època en què, com sabem, els relats, els marcs, i l'ús i la manipulació del llenguatge són cabdals a l'hora de dirigir i transformar mentalitats. Les empreses, els partits polítics i els mitjans de comunicació ho saben molt bé. Per a ells, els nostres fills i filles no són persones, ni tan sols ciutadans, són futures audiències externes i internes, futurs votants, futurs públics, futurs consumidors... tots ells destinataris d'unes maquinàries comunicatives que pretenen anular el seu jo crític i conscient. De la mateixa manera que a l'escola i a l'institut, els nostres fills fan a diari fulls de càlcul i anàlisi sintàctic, cada quant analitzen el discurs d'una cançó? D'una sèrie de televisió? D'un videoclip? D'un videojoc? D'un anunci? Si un infant de cinc anys té prou edat per veure la Patrulla Canina no pot tenir-la també per adonar-se que tan sols té un personatge femení entre sis mascles, que tots els gossets són de la mateixa raça i que tots són manats per un ésser superior? On són a les nostres escoles els exercicis diaris, repetitius i rituals d'identificació de marcs de pensament i dissecció de relats discursius? Aprendre a discernir plànols de pensament és potser allò que millor posa en acció el pensament crític, i a identificar marcs se n'aprèn amb la pràctica. La gramàtica textual i visual són importants, sí, la literatura i l'art, també, és clar, però per educar en un pensament crític adaptat a avui en dia cal, abans que res, adquirir tècniques d'anàlisi dels discursos quotidians utilitzant com a matèria primera l'ecosistema cultural pel qual es mouen els nostres fills i filles. Els discursos, per altra part, es materialitzen amb multitud de llenguatges (escrit, oral, corporal...) però potser el més fonamental de tots en termes de treballar avui en dia el pensament crític és el llenguatge audiovisual. Per

tres raons: la primera, perquè el llenguatge audiovisual és el més present a la nostra realitat i, cada cop més, a la dels nostres fills, molt més que l'escrit, el musical o el matemàtic; en segon lloc, perquè a diferència d'altres llenguatges, l'emissió del llenguatge audiovisual encara no està totalment democratitzada, sinó que es troba en mans d'uns quants (publicistes, grafistes, directors i productors audiovisuals homes) i són els seus missatges, per tant, els que es transmeten; i, en darrer lloc, perquè la recepció del llenguatge audiovisual és, per la seva pròpia naturalesa performativa, acrítica: és instantània i global, no passa per la racionalització i la linealitat que implica, per exemple, la lectura d'un text escrit. Això el fa, com sabem, un llenguatge molt poderós i perillós ja que l'interioritzem ràpidament i intuïtivament, sense donar-nos temps a discriminar i qüestionar-nos el que diu.

2. Instruir en coneixements substantius. Estem en una època on sembla que l'educació competencial ha relegat a un segon pla el coneixement substantiu, els sabers acumulats, la informació que, com bé sabem, és poder. I en temps on, com dèiem abans, el mercat s'està imposant com a únic sentit de les coses, el fet de tancar gradualment les portes al coneixement substantiu d'aquells sabers, experiències i creacions que precisament el que fan és obrir-nos a infinits sentits i valors alternatius als del mercat és una maniobra contra el pensament crític. Els corpus de sabers són essencials alhora perquè ens ajuden a fer anàlisis crítiques més ràpides i incisives, són una caixa d'eines interpretatives formada per milers de significats i d'experiències (reals o imaginades) que ens permeten llegir i rellegir de manera més ràpida i conscient la realitat. Els sabers ens mostren la contingència i el relativisme de les nostres realitats i obren, per tant, portes a altres mons possibles. Pensàriem en mons alternatius al masculista sense l'exemple, les lluites i els discursos teòrics dels feminismes

i l'activisme LGTBI? Se'ns passaria pel cap exigir millors condicions laborals sense la història acumulada de les lluites obreres? Poden acabar els estudis els nostres fills sense saber què és la cosificació del cos, el patriarcat, els mitjans de producció, la lluita de classes, el canvi climàtic, el consumisme, les assemblees, les vagues, la síndrome de la Barrufeta o les portes giratòries?

3. Potenciar la barreja i la inclusió actives d'allò divers. L'heterogeneïtat o la coeducació de classes, de gènere, de cultures i de capacitats és una de les lliçons de vida més importants que pot donar l'escola als nostres fills i, molt important, a les famílies: implica el coneixement i l'aprenentatge de l'alternativa i de la convivència amb l'alternativa, és a dir, de la tolerància i la inclusió. És necessari, per tant, extingir la segregació per poder adquisitiu, la segregació per identitats i rols de gènere, la segregació dels alumnes amb necessitats educatives diferents... perquè totes aquestes segregacions no només són segregacions socials i físiques sinó que són, sobretot, segregacions mentals que generen pensament únic i homogeni. Les escoles segregades consoliden biaixos, guetos culturals, i anul·len el conflicte, el debat, el dissens, la deliberació i la construcció individual i conjunta d'un pensament més complex i col·lectiu. No poder veure món a través de l'escola, no poder anar a una escola on hi hagi tot tipus de gent és injust i antipedagògic per tothom, pels més dèbils i pels més forts, perquè una escola segregada nega la possibilitat de viure el pensament alternatiu, la variació, la contingència, la pluralitat i, en definitiva, impedeix potenciar la crítica. I aquesta diversitat imprescindible pel pensament crític avui en dia tan sols la pot garantir una escola pública de qualitat i no segregadora, la qual cosa, com sabem, és malauradament un model que està en perill d'extinció degut a la política mercantilitzadora i segregadora dels darrers governs.

4. Promoure el debat, el conflicte i el dubte. Les assemblees, les reunions, el treball en grup, les conferències, les tertúlies... totes aquelles formes i metodologies que promouen la deliberació oral, en grup i en públic, són una invitació als nostres infants a absorbir idees que no són seves, a enriquir i fer molt més complexes les seves, a posar-les en crisi, a dubtar, a consensuar, a entrar en conflicte, a deconstruir i a reconstruir plegats. El debat i el conflicte són eines clau per elaborar un pensament crític complex, públic, individual, col·lectiu, obert i flexible.
5. Obrir de manera explícita i valenta l'educació i la pedagogia als feminismes. Aquestes corrents que tenen l'humilitat d'autodenominar-se en plural, porten dècades fent un exercici inaturable de crítica, emancipació i transformació del sistema en tots els àmbits que ens puguem imaginar. No només el de la històrica i imperdonable discriminació social que hem viscut la meitat de la humanitat, sinó també en l'àmbit de les identitats personals i col·lectives, en l'àmbit de l'economia, en l'àmbit del cos, en l'àmbit de la política i, com no, en l'àmbit del discurs i el pensament crític. De la mateixa manera que en el seu dia van ser corrents com el laïcisme o el racionalisme els que van ajudar a sacsejar els plantejaments educatius i el sistema, cal obrir de bat a bat la porta als feminismes per aprendre i aplicar la seva inabastable tasca crítica i per fer esdevenir l'escola motor de canvi i emancipació social. L'aportació dels feminismes a l'economia de les cures n'és un bon exemple. Els feminismes han reclamat la visibilització d'aquelles tasques de cura realitzades per les dones que durant segles van restar invisibilitzades malgrat ser imprescindibles per al funcionament de l'economia productiva. Però quan anem al context escolar veiem que aquestes tasques de cura no només continuen invisibilitzades sinó que són considerades temps no lectiu (temps no productiu) i, per tant, el

Departament d'Ensenyament no se'n fa responsable ni pedagògicament, ni administrativament ni econòmicament. El temps de migdia és un temps d'esbarjo i de cura, un temps educatiu preciós on sovint passen coses lletges (quantes vegades hem sentit la frase "és que tot passa sempre al temps de migdia"), on disposem d'una oportunitat única de donar visibilitat i sentit pedagògic a les feines no productives (alimentar-se, servir el menjar, recollir la taula, que els alumnes més grans despertin de la migdiada els més petits...) i on els nostres fills disposen d'un temps preciós per gaudir de la seva llibertat i experimentar lliurement amb els valors que van aprenent a l'escola. Donar visibilitat pedagògica a espais no productius com aquest seria un bon exemple de l'enfoc feminista al qual ens referim. També ho podria ser la mirada dels feminismes sobre el cos. Les lluites feministes han significat el cos com a eina de producció, com a eina de comunicació i d'emissió de discurs, com a eina de poder, com a eina d'identitat personal, com a eina de llibertat i com a eina d'opressió, per esmentar tan sols algunes mirades. Davant aquesta riquesa en la manera d'entendre el cos, si anem a l'escola i busquem el cos el que ens trobem és una acotada i anacrònica assignatura anomenada Educació Física. Així, pensem que repensar el cos en el context de l'escola sota la llum dels feminismes seria també un exercici potent per enfocar la transformació educativa en un sentit emancipador. En resum, l'anàlisi del discurs, els coneixements substantius, la diversitat sociocultural, la promoció del debat i el viratge explícit cap als feminismes són cinc propostes inicials per començar a definir un programa educatiu centrat en un pensament crític adaptat al nostre món actual. Un programa que, per esdevenir significatiu, hauria de materialitzar-se en allò que els nostres fills i filles veuen i viuen cada dia, i un programa que, per esdevenir emancipador, hauria de dotar els nostres

fills i filles no només d'un corpus de coneixements adquirits sinó, alhora i més important, d'un corpus de pensaments desenvolupats, un patrimoni de reflexions desplegades i sempre obertes a la revisió constant.

Política educativa

1. Plantejaments estratègics i programes educatius: al web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, el famós XTEC, on el Departament d'Ensenyament posa tots els recursos pedagògics per a les escoles, hi ha la secció de Projectes. Un bon exercici per veure la línia de la política educativa del Departament és anar a aquesta secció a veure els projectes i programes específics que acull. En trobem sobre alumnat nouvingut, biblioteques escolars, educació intercultural, comunitats d'aprenentatge, convivència, ensenyaments artístics, escriptura, emprenedoria i, fins i tot, trobem un projecte anomenat mSchools que és un programa vinculat al World Mobile Congrés. De pensament crític, tanmateix, no hi trobem res.

Al web del Consorci —secció Suport Educatiu i Recursos/Programes d'Innovació— trobem: Aprenentatge i servei comunitari, Biblioteca escolar, Coeducació, Convivència i mediació, Educació artística, Educació ambiental | Escoles + sostenibles, Eines per al canvi, Educació pel desenvolupament i la cooperació, Xarxes per al canvi, Èxit escolar i diversificació curricular, Impuls a la recerca, Fabricació digital, Llengua i cohesió social, Llengües estrangeres, Programes europeus, Salut i escola, Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement. Novament projectes focalitzats explícitament en el desenvolupament del pensament crític no apareixen per enlloc. Si consultem els grans plantejaments marc que han definit i estan definint l'educació del futur, veiem el següent: pel que fa a la famosa educació competencial, segons indica el

Departament d'ensenyament al seu web, les competències bàsiques són vuit:

- a. Competència comunicativa lingüística i audiovisual,
- b. Competència matemàtica,
- c. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic,
- d. Competència artística i cultural,
- e. Competència digital,
- f. Competència social i ciutadana,
- g. Competència d'aprendre a aprendre, i
- h. Competència d'autonomia, iniciativa personal i emprenedoria.

No sabem si és considerada una competència o no (de fet, a vegades, és difícil saber què és exactament una competència), però el que està clar és que la “competència crítica” no apareix per enlloc. On queda la reflexió?. Però és que si anem a consultar els famosos quatre pilars de l'educació que l'any 1996 Jacques Delors (ex ministre d'Economia i Finances, per cert) va anunciar i que s'han convertit en referència ineludible de models i projectes educatius (entre ells el del projecte privat Escola Nova 21) ens trobem amb què els pilars són aquests quatre: *Aprendre a conèixer*, *Aprendre a fer*, *Aprendre a conviure* i *Aprendre a ser*. L'*Aprendre a pensar* sospitosament no hi és, no és considerat un pilar de l'educació!

2. Quina ha estat la política educativa dels darrers anys pel que fa als continguts i sabers. ¿S'han introduït al currículum les assignatures, per exemple, de *Feminismes* o de *Discriminacions i Revolucions Socials*? No. Podríem aduir que potser és massa concret, però si observem el que s'ha fet ens trobem sí que s'han introduït, en canvi, la doctrina catòlica a través de l'assignatura de *Religió* i la neoliberal a través de l'*Educació Financera* i

l'Emprenedoria a través d'un programa especial de la Generalitat. Aquestes innovacions han vingut directament de les transformacions legislatives i dels desplegaments dels governs del Partit Popular, Convergència i Unió i Junts pel Sí. I en contra d'aquestes innovacions s'han alçat veus com les de la Plataforma per una Educació en Economia Crítica i Plural que porta gairebé dos anys informant sobre el programa d'Educació Financera a les Escoles de Catalunya (EFEC) impartit per "voluntaris" extreballadors de bancs. En aquest cas concret, estariem davant un exemple paradigmàtic de transformació dels continguts que busca l'adoctrinament/colonització ideològica i la creació de futurs públics o audiències entre els alumnes adolescents. Però no només s'han introduït "nous sabers" en el currículum sinó que, en paral·lel, se n'han suprimit d'altres que precisament s'encarregaven d'aportar sentits i valors alternatius als imperants: la Literatura, la Filosofia i l'Art, estudis que tradicionalment englobem en les humanitats, estan desapareixent paulatinament del currículum gràcies a la política educativa del PP, CiU i Junts Pel Sí.

3. Quina política educativa s'ha fet per promoure la diversitat? Cap. De fet, el que han fet els darrers governs de CiU i Junts Pel Sí ha estat promoure la política educativa més segregadora que mai s'havia vist a la història recent de Catalunya. El govern català ha incentivat la segregació social, en primer lloc, a través del seu suport incondicional als concerts educatius que no només promouen les diferències de classe i cultura sinó que les institucionalitzen. El govern, en segon lloc, ha dut a terme una aguda i gradual desinversió estructural en l'educació pública que l'ha deixat a punt del col·lapse i que ha promogut un dels efectes (provocats) més perversos i segregadors que actualment viu l'escola pública: els copagaments de les famílies. Sense ells les escoles públiques es col·lapsarien, i amb ells les pròpies famílies generem diferències abismals entre escoles públiques i

som les executores d'una privatització des de baix. Finalment, és el govern el que, a través d'una política d'innovació educativa inexistente o parcial, intermitent i asistemàtica, ha generat el desembarcament de projectes de política educativa privats i el sorgiment de la segregació pedagògica (i social) d'una tercera xarxa dins el parc escolar: el de les escoles innovadores. Les nostres escoles públiques cada cop estan més segregades i els nostres infants cada cop veuran menys món a través d'elles. Al marge de valoracions polítiques i socials, hem de saber veure també que aquesta política d'institucionalització de les segregacions va totalment en contra del pensament complex, divers, plural i alternatiu.

4. Una política educativa que incentivi el debat i conflicte, el que ens trobem en els darrers temps és una campanya propagandística de partits polítics i entitats espanyolistes que tracten d'inculcar la por a les escoles acusant-les d'adoctrinament. És un embat dirigit i organitzat que no només atempta contra el debat, el conflicte i el dubte, sinó que, a través de les acusacions d'incitació a l'odi pel tractament dels fets d'octubre a les escoles, estén la por entre els docents tot apuntant directament contra la llibertat de càtedra, la llibertat d'expressió i la llibertat de pensament. Les polítiques educatives i les agendes mediàtiques recents ens mostren que no són temps per al pensament crític. La realitat que vivim, tanmateix, ens demana urgentment d'educar els nostres fills i filles en la crítica del sistema per començar a posar les bases per transformar aquesta realitat. Si volem construir una nova escola que trenqui amb el món en crisi actual cal posar el focus sobre la reflexió i abordar d'una vegada per totes un programa integral, transversal i radical de pensament crític a les escoles. Un programa explícit, real, palpable, que parli de tècniques crítiques i anàlisi del discurs, de coneixements substantius, de diversitat sociocultural, de reflexió col·lectiva i de feminismes. Emancipar-se de l'alienació comença pel pensament crític i el

pensament crític comença per aprendre a desemascarar el sistema, el d'aquí i ara.

NOTES SOBRE EDUCACIONS ALTERNATIVES

Rosa Cañadell i Escoles Feministes

Educació feminista

1. El programa neoliberal envesteix l'educació pública: estem immersos en una crisi civilitatòria i ens manca un model i un horitzó polític i social clar que doni resposta al profund malestar material i vital de la nostra societat. De la mateixa manera, l'escola i l'educació públiques viuen una crisi de model, una manca d'horitzó polític i social clar que li doni nous sentits transformadors. Això ho han sabut veure molt bé aquells agents i poders fàctics que estan colonitzant l'escola i l'educació públiques per introduir el model privatitzador i mercantilitzador neoliberal. D'aquesta colonització sorgeix la nova innovació pedagògica dirigida per fundacions privades a través de la nova filantropia, les externalitzacions i el personal docent precaritzat, el desplegament del funcionament empresarial i antidemocràtic en la gestió de les escoles públiques, la immersió en la competició i el treball per objectius a través de les proves externes estandaritzades, i tantes altres polítiques i mesures educatives mercantilitzadores. Però a diferència d'altres processos de privatització i mercantilització com els que hem pogut viure en la telefonia o el gas, o el que estem vivint també actualment en la sanitat, el procés de privatització de l'educació

pública no és tan sols un negoci: és la possibilitat impagable de modelar les ments i les cultures del present i del futur.

2. L'educació feminista com alternativa al programa neoliberal: en la cerca d'un model educatiu que ajudi a transformar i a alliberar-nos d'aquesta societat en crisi, cal construir un model alternatiu a aquest model privatitzador i mercantilitzador que, malauradament, ja s'està desplegant en el si de l'escola i l'educació públiques sota la iniciativa dels governs de torn.

3. L'escola pública com a laboratori de revolució social: després de la família, l'escola és el primer espai de socialització per als infants i constitueix, per tant, un espai crucial de modelatge social. A l'escola es poden aprendre pràctiques democràtiques o autoritàries, pràctiques cooperatives o competitives, pràctiques comunitàries o individualistes. Tot dependrà del model social que hi hagi al darrera. L'escola concebuda com a eina de transformació social pren consciència de la societat en què vivim (caracteritzada per la cultura individualista, la cultura patriarcal de la lluita, l'autoritarisme i el masclisme, la mercantilització de la vida, el col·lapse ambiental i l'analfabetisme crític) i actua de manera deliberada i activa per transformar i subvertir aquesta realitat social injusta i destructiva. L'escola concebuda com a eina de transformació social no és neutra (ja que la neutralitat en realitat implica decantar-se en favor del sistema), sinó que és un laboratori de revolució social, un espai experimental i de llibertat on posar en acció totes aquelles pràctiques que qüestionin i subverteixin la societat actual.

4. L'escola pública com a espai d'emancipació crítica individual i col·lectiva: addicionalment a les pràctiques i l'acció transformadores, l'escola ha d'apuntar directament al pensament crític, s'ha d'autoreconèixer com a motor d'emancipació crítica fent central l'objectiu de treballar la presa

de consciència dels nostres marcs de pensament i vida, i la crítica individual i col·lectiva. Un pensament crític que ha d'entrar en acció a nivell individual, perquè els nostres infants siguin capaços d'exercitar una llibertat de pensament valenta, sòlida i flexible, i aprenguin a dissentir lliurement en el si de qualsevol forma col·lectiva. I un pensament crític que ha d'entrar en acció a nivell col·lectiu, perquè els nostres infants siguin capaços de nodrir-se, organitzar-se i actuar col·lectivament.

5. L'escola pública com a moviment social: pensem en una escola pública que recuperi l'esperit de comunitat de la dècada de 1980, on els principals agents de l'escola i l'educació públiques (les mestres, les professores, l'alumnat i les famílies) prenguin consciència novament de la seva funció social i política. Només així es podrà anar més enllà de les accions puntuals d'unes quantes persones, claustres o col·lectius per reconvertir l'educació pública en un autèntic moviment i agent socialment transformador i emancipador.

6. Els feminismes, la clau de volta d'un nou model educatiu: creiem en els feminismes perquè aquestes corrents que tenen l'humilitat d'autodenominar-se en plural i porten dècades fent un exercici inaturable de qüestionament, emancipació i transformació del sistema en tots els àmbits que ens puguem imaginar. No només el de la històrica i imperdonable opressió i discriminació social que hem viscut la meitat de la humanitat, sinó també en l'àmbit de les identitats personals i col·lectives, en l'àmbit de l'economia, en l'àmbit del cos, en l'àmbit de la política i, com no, en l'àmbit del discurs i el pensament crític, com s'ha dit anteriorment. De la mateixa manera que en el seu dia van ser moviments com el socialisme o l'anarquisme i corrents com el laïcisme o el racionalisme els que van ajudar a sacsejar els plantejaments educatius, avui en dia obrir de bat a bat la porta als feminismes pot ser un exercici tremendament

il·luminador per una transformació educativa global i emancipadora adaptada a la nostra realitat actual.

7. El marc de la vida: els feminismes han furgat sota els marcs econòmics dels mercats, els propietaris i els treballadors, i sota els marcs i els constructes jurídics de les lleis, els drets i els deures per assenyalar directament la vida. El feminisme situen la reproducció i la cura davant la producció i el consum, la construcció i la vida davant la destrucció i la guerra, la cooperació i l'ajuda davant la lluita i la competència, l'empatia i el sentit comú del nostre jo social davant la hiperlegalitat absurda i patriarcal. Aquesta és potser la seva gran aportació, la centralitat de la vida, una aportació que apunta als arrels de tot.

8. Una resposta necessària però contingent: els feminismes no són (ni pretenen ser-ho) una solució absoluta a la nostra crisi civilitatòria actual, però sí que aporten un canvi de paradigma que pot ser radicalment il·luminador i pot obrir noves i infinites finestres de transformació. Els feminismes, alhora, no tenen ni pretenen tenir l'exclusivitat de les seves mirades i aportacions. La cooperació, l'actitud crítica, la no-violència, la pau, l'ajuda mútua, la democràcia real... entronquen altres moviments polítics, socials i culturals. En el context educatiu, l'educació emocional, la pedagogia crítica, l'educació integral, el treball cooperatiu, l'autoavaluació... són aportacions realitzades des de múltiples enfocaments no sempre vinculats a la coeducació i als feminismes. Però ara precisament és la mirada conjunta dels feminismes (aquella que posa la vida al centre) la que ens pot proporcionar un nou marc global des del qual abordar el nostre malestar social actual i des del qual visitar, lligar i donar coherència a aquesta constel·lació de corrents socials i pràctiques educatives. Aquesta és la força dels feminismes aquí i ara.

9. Els feminismes i l'educació: els paràmetres dels feminismes i els de l'educació sovint han confluït i això no és casualitat. L'educació escolar està en mans d'una professió feminitzada, una professió que té l'increïble privilegi d'estar arrelada a la pràctica situada, una professió que té per objecte el desenvolupament intel·lectual de les persones, però que sap molt bé que també acompanya en el seu desenvolupament emocional i social. I cultura femenina, pràctica situada o desenvolupament integral són paràmetres que connecten indefectiblement amb els feminismes. Això s'ha vist reflectit en moltes pràctiques educatives, incloses evidentment les explícitament etiquetades com a coeducació.

10. Més enllà de la coeducació: però encara que potser tan sols sigui una qüestió de terminologia, els feminismes van més enllà de la coeducació. La proposta d'una educació feminista és un model i un programa polític de crítica i lluita contra el sistema patriarcal i capitalista i, alhora, un model i un programa polític de construcció d'una nova realitat social que aposti per la vida. És en aquest sentit que entenem que va més enllà de la coeducació i d'altres models educatius: 1) fa explícita la seva consciència i intencionalitat política radical, 2) proposa un model i un programa educatiu global per a tothom (no només per a les dones, sinó per a tota la societat) i per a tot (parteix de les qüestions de gènere per arribar a les socials, les econòmiques i les intel·lectuals) i 3) pretén transformar radicalment la realitat qüestionant i subvertint activament el sistema. Els feminismes són actualment un moviment social capaç de plantar cara al capitalisme i les seves nefastes conseqüències. I són una proposta crítica però també constructiva que reivindica, simplement, tornar a posar la vida al centre.

11. Cinc eixos en transició: per esdevenir significativa, l'adopció d'una educació feminista hauria de fer explícits els

punts de partida i els punts d'arribada dels seus plantejaments, fer explícita la transició entre la realitat en crisi que vivim i el model social que proposem construir. D'aquí que proposem partir de cinc eixos en transició, cinc grans coordenades de treball que, per una banda, transiten des de la nostra realitat social actual fins a la dels plantejaments feministes i, per l'altra, ajuden a enllaçar l'univers dels feminismes amb el de l'educació. Aquests cinc eixos i les seves transicions són:

- a. Cos. Del dualisme cartesià a la nostra realitat encarnada
- b. Identitat. Del binarisme a la diversitat de gènere i d'identitats
- c. Col·lectivitat. De l'individualisme i el patriarcat a la interdependència i la sororitat
- d. Vida. De la producció i l'acumulació destructiva a la reproducció i la cura
- e. Pensament. De l'alienació 2.0 al pensament crític feminista

12. Cos. Del dualisme cartesià a la nostra realitat encarnada: l'eix del cos és un eix que transita del dualisme cartesià que ha separat cos i ment fins a retornar-nos a la nostra realitat encarnada pròpia de l'enfoc feminista. El cos és la matèria amb què estem al món, és el nostre primer llenguatge, la nostra primordial eina de cognició, d'interacció, de comunicació. Mirem, toquem, ens emocionem abans que no pas parlem. Això les mestres de bressol ho saben molt i molt bé. Però a mida que avancem en l'escolarització, la nostra manera d'entendre el cos acaba acotada, massa sovint, a una trista i anacrònica assignatura anomenada Educació Física. I el cos ha estat, com no podia ser d'altra manera, un dels eixos de les lluites feministes, lluites que l'han significat com a eina de producció, de comunicació i d'emissió de discurs, com a eina de plaer, de poder, d'identitat personal, o com a eina de llibertat i

d'opressió, per esmentar tan sols algunes mirades. Repensar el cos en el context de l'escola sota la llum dels feminismes és fonamental per enfocar la transformació educativa en un sentit veritablement transformador. Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?.

- Amb un treball acurat i conscient del llenguatge corporal: de la comunicació, la retòrica, l'anàlisi, l'emoció, l'acció que fem a través del cos amb eines com el mim, el ball, la dansa, el teatre, el circ o, evidentment, l'esport.
- Amb una educació afectiva i sexual que no sigui un taller aïllat en un curs qualsevol de secundària, sinó que esdevingui un eix curricular fonamental al llarg de tota l'escolarització i, molt especialment, a secundària.
- Amb una educació emocional que abordi la gestió de les emocions, dels afectes i dels desitjos.
- Amb Crítica del Cos, és a dir, treballant la reflexió sobre els discursos i els usos del cos: per exemple, la construcció de la imatge corporal i personal, els cànons de bellesa, la cosificació i l'autocosificació i, fonamental, la cultura de la violència (física, sexual, lúdica, psicològica, estructural, d'Estat) i la seva problemàtica vinculació amb la masculinitat.
- ...

13. Identitat. Del binarisme a la diversitat de gènere i d'identitats: l'eix de la identitat parteix del binarisme de gènere (home-dona) i transita, en l'escola feminista, cap a la diversitat de gènere i, encara més enllà, la diversitat i la complexitat de totes les identitats. Una de les tasques prioritàries de l'educació formal és la d'acompanyar els nostres infants i adolescents en la construcció de les seves identitats personals i fer-ho a través

de la seva educació emocional, intel·lectual i social. En aquesta construcció, la identitat de gènere està absolutament obviada malgrat que juga un paper cabdal que ho travessa i ho condiciona tot des del mateix moment del nostre naixement. En la construcció de la nostra identitat se'ns imposa el binarisme home-dona, una construcció cultural que limita el nostre desenvolupament personal i alhora estableix una relació jeràrquica que atorga als homes el poder i discrimina radicalment les dones. L'educació feminista reclama la centralitat la construcció de les identitats personals dins la tasca educativa, situa al centre la perspectiva de gènere a l'hora d'acompanyar els nostres infants i adolescents en aquesta trajectòria i pretén subvertir els mandats binaristes i discriminatoris per transitar cap a la diversitat de gènere, la inclusió, la tolerància, l'empoderament femení i la construcció de noves masculinitats no agressives ni opressores.

Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?.

- Amb una revalorització de les feminitats: promovent la igualtat i l'empoderament femení, trencant l'estereotip tradicional passiu i oprimint, recuperant la història de la dona i la història de la seva discriminació.
- Amb acompanyament en la construcció activa de noves masculinitats: desconstruint l'estereotip masculí normatiu masculista, reassociant-lo a les feines de cura.
- Treballant la diversitat de gènere i les altres diversitats: d'origen, de capacitats, de classe... posant en valor les diversitats, com a punt de partida ric i fonamental.
- Treballant els codis de vestimenta: per aprendre a respectar les persones independentment de com vagin vestides, relacionant la llibertat individual de cadascú amb els mandats de gènere socialment imposats.

- Amb joc simbòlic: forçant la subversió de rols de gènere a través del joc simbòlic. Per exemple, que les nenes juguïn a cotxes i construccions i els nens a perruqueries i a cuidar nadons.
- Trencant amb les inèrcies de gènere a l'hora de recomanar itineraris d'estudis.
- No separant els banys de nens i nenes.
- Potenciant els esports mixtos.
- Amb Crítica de Gènere i de les Identitats: treballant la reflexió sobre constructes culturals com el binarisme, els estereotips de gènere o les jerarquies de gènere, i sobre les lluites feministes i LGTBI, i les altres lluites identitàries com la racial, la religiosa o la cultural.
- ...

14. Col·lectivitat. De l'individualisme i el patriarcat a la interdependència i la sororitat: cos i identitat son potser els dos eixos que ràpidament identificaríem amb una educació en perspectiva de gènere i amb la coeducació. Però una escola feminista vol anar més enllà. Apareix llavors l'eix de la col·lectivitat, un eix que transita de l'individualisme i el patriarcat cap a la interdependència i la sororitat de la proposta feminista. Malgrat que l'existència de la col·lectivitat sovint sembli una qüestió accidental i merament organitzativa de l'educació individual dels nostres fills i filles a l'escola, el cert és que mediar en la construcció de les entitats i les identitats col·lectives, les relacions socials, les relacions de poder i les discriminacions és una de les tasques centrals de l'escola. Les mestres ho saben molt bé: la resolució de conflictes i les dinàmiques de grup formen part del seu dia a dia. Malgrat tot, en aquesta construcció de les relacions socials i les col·lectivitats el sistema social en què vivim ens empeny cap a l'individualisme, cap a la lluita, la competició i la rivalitat, i cap al domini, l'autoritarisme i l'opressió als més dèbils. Són les

dinàmiques que formen part de la cultura patriarcal i neoliberal. Per contra, l'educació feminista posa al centre el col·lectiu, sense entendre que és una contingència accidental de l'educació escolar dels infants, sinó partint de la convicció que la naturalesa interdependent de les persones i que les formes col·lectives d'estar en el món (els diferents nosaltres) són primordials i com a tals cal abordar-les en el context escolar. Ho assenyalava Judith Butler: hem de reconèixer la nostra naturalesa interdependent i tenir cura de les formes col·lectives d'estar en el món, construir comunitat, ja que és la forma més contundent de plantar cara a la violència del sistema, una violència que en realitat el que fa és apuntar a la nostra fràgil naturalesa social. D'aquí, d'aquesta mirada, neixen la sororitat, l'ètica de la cura i la cooperació, o la interseccionalitat, pràctiques i conceptes crucials dels feminismes on, en definitiva, empatitzem i fem nostres les vulnerabilitats i opressions de tots.

Com es pot fer? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets podem aterrar la col·lectivitat, la interdependència i la sororitat a l'escola?.

- Amb una aposta clara i contundent per l'escola pública: perquè la pública és precisament la que treballa per a tots sense distinció, la que en els seus principis i valors fonamentals es troba la no segregació discriminatòria.
- Amb el reconeixement de la centralitat de les formes col·lectives: entenent que la comunitat escolar, el grup-classe, els equips de treball, el claustre, l'ampa, les comissions... i totes les formes col·lectives escolars són eixos crucials de la tasca educativa i no pas solucions organitzatives sense més importància.
- Amb una organització escolar i funcionament veritablement democràtics: promovent les assemblees, els debats i els consensos com a eix curricular i pràctica

organitzativa. Recuperant la democràcia als claustres (encara que això signifiqui desobeir la llei) i aplicant la democràcia a les aules.

- Fomentant la cooperació: entre alumnes (ajudar a llegir als companys que encara no llegeixen), entre mestres, entre centres. Hackejant aquella dinàmica competitiva entre escoles públiques imposada pels diferents governs i que ha portat, per exemple, a caure en el parany de fer les proves de competències, fer jornades de portes obertes propagandístiques o cobrar als companys de la pública per compartir coneixements de pedagogies innovadores.
- Eliminant, com proposava Ferrer i Guàrdia, exàmens, premis i càstigs: anul·lant els greuges comparatius entre les persones i les organitzacions i aquelles eines que fomenten la competició i la motivació extrínseca.
- Fomentant l'autogestió de l'aprenentatge a través d'eines i metodologies que trenquen el monopoli del saber i el principi d'autoritat i fan tothom corresponsable de l'aprenentatge: conferències, treball cooperatiu, avaluació cooperativa, treball per projectes...
- Amb el treball en la resolució de conflictes, les relacions de poder i el bullying: entenent que no són qüestions extraordinàries que cal abordar quan hi ha un conflicte, sinó un eix central (i, per tant, curricular) del desenvolupament social escolar.
- Fomentant la cultura de la barreja i la diversitat: essent revolucionàriament inclusius. 1) A nivell estructural: eliminant les eines i eixos de segregació com els concerts educatius, la lliure elecció de centre, els centres d'educació especial, els copagaments...; 2) A nivell curricular, treballant, per exemple, la diversitat dels models de família.
- Reformulant els patis i els espais d'esbarjo per trencar dinàmiques discriminatòries (sovint vinculades al gènere).
- Amb Crítica Política i Social: fomentant la reflexió sobre les formes d'organització polítiques i socials.

- ...

15. Vida. De la producció i l'acumulació destructiva a la reproducció i la cura: l'eix de la vida és el que transita de la centralitat de la producció pròpia del sistema capitalista patriarcal cap a la centralitat de la reproducció i la cura de la mirada feminista. Una altra de les tasques associades a l'educació formal és la de preparar per a la feina i el món laboral, una feina i món laborals que identifiquem, tanmateix, amb la idea de productivitat i treball establerta i definida des de la cultura masculina i capitalista. Però precisament aquesta cultura és la que ha posat el mercat al centre i la que ens està portant, com sabem, cap a desigualtats socials radicals i un col·lapse ambiental sense sortida.

Els feminismes han qüestionat radicalment aquesta visió ampliant la concepció de treball a les feines de reproducció i cura, i posant sobre la taula ni més ni menys que la centralitat de la vida, tant pel que fa a la nostra relació amb les persones, com pel que fa a la nostra relació amb la resta d'éssers vius i el planeta. Entre d'altres corrents i aportacions, l'economia de la cura i l'ecofeminisme han obert, doncs, noves mirades i pràctiques.

Com es pot aplicar a l'escola? Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?.

- Recuperant els sabers femenins necessaris per la cura, els quals han estat "expulsats" del currículum mixt i productiu: cosir, cuinar, brodar...
- Promovent i incentivant les relacions de cura i respecte amb els col·lectius més vulnerables: per exemple, els programes de padrinatge entre grans i petits, establint relacions amb escoles bressol, residències d'ancians, etc.

- Revaloritzant el temps de migdia com espai crucial no productiu sinó de cura i relacions socials: parar i desparar la taula, despertar els nens petits de la migdiada, jugar, avorrir-se... Eliminant els extraescolars del temps de migdia que no són altra cosa que un afany d'aprofitar el temps amb tasques "productives" com si la cura i l'esbarjo fossin menors.
- Amb una redefinició de la relació entre els éssers humans i la natura: treballant a fons l'ecologia, la sostenibilitat, el reciclatge, els residus zero, els altres éssers vius... i reflexionant sobre el dispendi, la contaminació, la sobreproducció, les indústries càrniques, la indústria agrícola...
- Amb Crítica del Treball i de l'Economia: fomentant la reflexió sobre les feines de cura i reproductives i la seva relació amb les feines productives, treballant a fons l'economia crítica i plural, la cultura del consum, el capitalisme.
- ...

16. Pensament. De l'alienació 2.0 al pensament crític feminista: l'eix del pensament és un eix que transita de l'alienació de la cultura neoliberal al pensament crític feminista. Educar en pensament crític és un dels mantres que mestres i famílies ens repetim sense parar a l'hora de pensar en el model d'escola que volem per als nostres fills i filles. La nostra societat actual, però, hi actua en contra. Patim de sobresaturació d'informació, de manipulació mediàtica, de miratges tecnològics, de tota una bateria d'eines que ens impedeixen posar-nos en alerta crítica per qüestionar un sistema que precisament es troba en ple colapse ètic i material.

En aquest context, els feminismes són uns dels moviments crítics més potents de l'actualitat, el que ho està sacsejant tot:

des de la filosofia fins a la ciència, des de l'economia fins a la política, des de la sala d'estar fins a la plaça pública. Alhora, la crítica feminista té uns trets característics que li donen una força tan sols equiparable a la del moviment obrer dels segles XIX i XX: en primer lloc, el pensament crític feminista està fent prendre consciència a totes (i a tots) de la pròpia presa de consciència. És un procés de desalienació que s'inicia sovint amb els greuges de gènere que ens donen aquell cop al cap que ens fa mirar el món d'una altra manera. A partir d'aquí ens submergeix en una roda imparabile d'epifanies compartides que genera ànsies de saber, d'autoformar-se i de continuar investigant. En segon lloc, es tracta d'una presa de consciència i d'un aprenentatge col·lectiu, ple de complicitats i processos compartits. I, en darrer lloc, es tracta d'un pensament crític situat que, dins l'inaturable procés presa de consciència i aprenentatge permanent, respecta els diferents punts de partida, ritmes i tempos de cada individu i col·lectiu. Com traslladar aquesta actitud de la crítica feminista a les aules?. Amb quins plantejaments, pràctiques i/o experiències concrets?.

- Amb continguts: instruint en coneixements substantius d'aquells significats i experiències reals o imaginades que ens obren a sentits i valors alternatius als del mercat. Treballant totes aquelles matèries vinculades a les Humanitats per mostrar-nos la contingència i el relativisme de les nostres realitats i obrir, per tant, portes a altres mons possibles. Parant especial atenció a: 1) *Herstory*: la història des del punt de vista feminista, les aportacions de les dones en ciència, literatura, art, la història de les dones i dels col·lectius minoritaris. 2) Feminismes: història i crítica. 3) Opressions: història i crítica.
- Amb exercicis periòdics i rituals d'anàlisi del discurs: fent anàlisi i crítica dels mites del sistema (emprenedoria, competició, creativitat, lideratge, propietat, consum...) i

anàlisi, crítica i pràctica dels seus llenguatges (publicitat, cinema, videoclips, música, art, Instagram...).

- Amb dialèctica: les assemblees, les reunions, el treball en grup, les conferències, les tertúlies... posant en pràctica totes aquelles formes i metodologies que promouen la deliberació oral, en grup i en públic, ja que són una invitació a absorbir idees alienes, a enriquir i fer molt més complexes les pròpies idees, a posar-les en crisi, a dubtar, a consensuar, a entrar en conflicte, a deconstruir i a reconstruir en col·lectivitat.
- Donant veu i espai públic a les nenes, noies i les altres veus socialment silenciades (persones racialitzades, persones amb diversitats funcionals...) per ajudar-les a ocupar sense temors l'espai de la paraula oral i pública.
- Amb classes magistrals i tots aquells formats que permeten construir narracions i argumentacions profundes i complexes.
- Amb autoavaluació i avaluació formativa: amb reflexió, valoració i, en definitiva, crítica del propi aprenentatge.
- Amb Crítica de la Crítica i amb Filosofia.
- ...

17. És el moment dels feminismes: recordem-ho, estem immersos en una profunda crisi civilitzadora. El programa neoliberal ha arribat també a l'educació pública i és urgent donar una resposta capaç de combatre aquest embat. És per això que apostem per un programa d'educació pública radicalment feminista.

Educació intercultural i antiracista

Les retallades a l'ensenyament públic, plantejades pel nou Departament d'Educació, augmentaran la fractura social entre

els centres públics i els centres privats-concertats, la qual cosa, en temps de crisi, pot posar en qüestió la cohesió social i augmentar el perill del racisme i la xenofòbia.

La comissió contra el Racisme i la Intolerància del Consell Europeu va criticar en el seu últim informe el repartiment irregular que hi ha a Espanya de l'alumnat que pertany als col·lectius més desfavorits, como són els immigrant i els gitanos. El mateix informe senyala, també, que a Espanya hi ha creixent nombre de moviments neonazis i un augment del racisme a Internet.

A Catalunya arrastrem una fractura social important pel que fa a l'escolarització del nostre alumnat entre els centres públics i els privats concertats, amb un 85 % de població immigrant en els centres públics i un 15 % en els privats concertats. Però no només això, també el percentatge de nens i nenes autòctons està dividit pel que fa a la seva classe social i el tipus de xarxa on s'escolaritza, amb un 60 % de les classes populars (baixa i mitja-baixa) a la pública i un 60 % de les classes alta i mitja-alta als centres privats concertats.

En aquest moments estem assistint a una gran retallada de recursos a l'educació que, a més, es concentra en els centres públics, mentre els concerts continuen exactament igual. Menys recursos pel funcionament dels centres (d'un 20 a un 3= % de disminució) i menys professorat per atendre l'augment de l'alumnat, pot acabar amb un augment de centres guetos, on l'exclusió social de les famílies quedi, a més, reforçat per l'exclusió a nivell educatiu. I els guetos són sempre un germen de racisme i de violència.

El racisme comença amb la xenofòbia i pot acabar amb el feixisme.

La principal característica del racisme no és la simpatia o antipatia cap a persones que tenen característiques físiques o

culturals diferents, el racisme és la ideologia que defensa un sistema social que nega tot un seguit de drets a un col·lectiu en funció d'alguna de les seves característiques. La negació pot ser al treball, a l'habitatge, a la sanitat, a l'educació, a circular lliurement i, en circumstàncies extremes, a la vida. I el col·lectiu varia també en funció de les necessitats del moment: els indis a l'Amèrica colonial, els negres a les plantacions nord-americanes, els jueus a l'Alemanya nazi, i els immigrants no comunitaris a l'Europa actual.

El racisme va sempre unit a l'explotació i és una forma de donar sortida al malestar social. Es tracta de buscar un "cap de turc" a qui poder traspasar la responsabilitat dels mals que pateix una societat en un moment determinat. Per això el racisme creix en moments de crisi i alguns líders polítics l'utilitzen en benefici propi, estimulants l'odi a partir de falses informacions i estereotips que ajuden a fabricar enemics i desviar el malestar cap als més febles. En els moments actuals, és més fàcil culpar als immigrants de l'atur i la manca de serveis socials que no pas als banquers i especuladors. El racisme, a més, compleix una altra funció perversa i és la de dividir a les classes menys afavorides, per tal que no sumin més força.

En aquests temps de crisi, de retallades laborals i socials, i d'augment de l'atur i disminució dels serveis socials, atiar la xenofòbia enlloc d'enfrontar-se als poderosos és una sortida fàcil i vergonyosa que la dreta utilitza i l'esquerra no denuncia amb suficient contundència.

En aquestes circumstàncies, el brou de cultiu del racisme, i el seu corol·lari el feixisme, estan servits. I és en aquest context que les retallades als serveis públics i a l'educació en particular, poden col·laborar-hi. Cal ser molt contundents i denunciar el joc pervers que pot posar en funcionament un deteriorament de l'educació i la sanitat pública.

És urgent detenir-los, denunciar-los i agrupar forces. Construir un discurs on se centri l'interès en la història de les migracions, en les experiències de les lluites socials i en les possibilitats d'un

altre tipus de polítiques. Un discurs en el qual als immigrants no cal tolerar-los perquè fan el treball que nosaltres no volem fer, o perquè els necessitem perquè paguin nostres futures pensions. Sinó un discurs que valori a les persones que emigren, que es reconeguin els seus drets socials i laborals, que es ressaltin els aspectes positius de la diversitat cultural, entesa com a riquesa. En definitiva, un discurs de ciutadania. I per això precisem també d'una educació que vacuni contra el racisme i estimuli la solidaritat i la indignació davant la injustícia.

Educació intercultural

L'Educació Intercultural parteix de la valoració de totes les cultures i de l'enriquiment que suposa l'interrelació entre elles, així com el dret de tots els grups ètnics i culturals a mantenir la seva pròpia identitat, conservant els seus trets culturals, lingüístics, religiosos, etc.

Aquesta perspectiva proposa una educació global que valoritzi la diferència enlloc d'estigmatitzar-la. Es tracta d'una educació basada en l'intercanvi, la interacció i la reciprocitat entre els nens i nenes de diferents cultures. Al mateix temps, es proposa lluitar contra els estereotips etnocèntrics i les actituds racistes. Les bases per una Educació Intercultural les podem concretar en:

1. L'educació intercultural és quelcom més que donar una resposta davant els alumnes de minories ètniques que presenten conflictes. I això per a dues raons:

Una actuació només destinada als alumnes de cultures diferents, en el millor dels casos aconseguiria una assimilació d'aquests a l'escola, però en la majoria dels casos els manté en una situació de fracàs i marginació.

La resta d'alumnes continuen rebent una formació etnocèntrica que no fomenta el respecte vers les altres cultures.

L'educació intercultural implica una acció "global" dirigida a tots els nois i noies per tal de preparar-los per viure en una societat multicultural i evitar els perills de l'etnocentrisme i la xenofòbia. I, d'altra banda, suposa una discussió sobre quin és el model d'integració que pensem és més correcte de cara l'alumnat que pertany a cultures i ètnies diferents a la nostra i quin tipus d'escola cal anar creant per fer-ho realitat.

2. La discontinuïtat cultura dominant cultura minoritària, o cultura immigrada cultura d'acolliment, és només un element més en el conjunt de discontinuïtats socials, personals i de gènere.

Si partim de la idea que l'educació s'ha de basar en les característiques individuals de cada alumne, la dimensió cultural és una més a tenir en compte.

La psicologia ens ajuda a entendre les diferències individuals, la dimensió cultural és un element més que influeix en la construcció de la psique: diversitat de ritmes, models o estils d'aprenentatge, etc.

La homogeneïtat dels continguts i pràctiques escolars topa amb el desigual punt de partida dels/les alumnes, que tenen desigual bagatge cultural, diferents interessos i expectatives, segons pertanyin a un mitjà soci-econòmic, a una cultura o a un sexe en concret .

El resultat és el diferent èxit que obtenen en el sistema escolar, els i les alumnes procedents de diferents grups socials, el que desemboca en una real desigualtat d'oportunitats.

En aquest sentit, l'escola selecciona i, en definitiva, legitima les desigualtats socials, econòmiques, culturals i de gènere, sota la disfressa de "l'igualitarisme" a l'escola.

3. L'educació intercultural ha de potenciar una cultura no etnocèntrica, que combini el coneixement de la identitat cultural pròpia amb la comprensió solidària de la dels altres pobles.

La cultura etnocèntrica transmet la idea de la "nostra cultura" com a única i superior i defineix en negatiu els trets de les altres cultures.

Si volem que l'escola sigui un lloc de formació solidària i de trobament de la diversitat cultural, hem de canviar aquestes concepcions.

La cultura és un conjunt de significants i de comportaments compartits per un grup de persones en un moment determinat. Per tant, la cultura no és quelcom tancat i acabat, la cultura es construeix, es transmet i es transforma, segons els esdeveniments.

Si volem una escola intercultural hem d'emprar una pedagogia que es basi en la "construcció del coneixement" a partir de la interacció de les diferents cultures, i no en la transmissió d'un "cos cultural" prèviament definit i determinat.

4. Cal transmetre valor alternatius que afavoreixin la relació intercultural i promocionin les actituds crítiques i solidàries.

L'escola, no només imposa formes de pensar, sinó també comportaments i judicis de valor sobre aquests: formes de parlar, de vestir, de relacionar-se. La manca de "representativitat cultural" a l'escola, fa que aquestes normes i valors no corresponguin, tampoc, als diferents grups socials i culturals.

Educar en valors suposa un projecte global que implica optar per una activitat generadora de conflictes i apostar per la necessitat de potenciar l'esperit crític, la capacitat de rebel·lió front la injustícia, la solidaritat i la combinació del coneixement de la identitat cultural pròpia amb la comprensió solidària de la dels altres pobles.

La transmissió d'aquests valors als nostres alumnes, però, no és cosa fàcil. Primer perquè aquests valors entren en franca contradicció amb els valors majoritaris en la nostra societat, i segon, perquè els valors no s'ensenyen de la mateixa manera que els coneixements, sinó que es transmeten de forma molt subtil i, moltes vegades, inconscient.

Cal, primer, desfer els estereotips amb els que els i les nostres alumnes arriben a l'escola. Per aconseguir-ho cal crear un sentiment que ens identifiqui amb la problemàtica que estudiem, de tal manera que volguem "cooperar" per resoldre-la: es tracta d'utilitzar un enfoc social i afectiu.

Per això, l'aprenentatge ha de partir de les experiències i vivències dels i les alumnes, valorant els diferents punts de vista i estimulant el diàleg i la posta en comú. Cal posar els alumnes en situació d'haver de jutjar per ells/elles mateixes un fet, una dada o una situació, i saber defensar la pròpia valoració front a les altres.

5. És evident, també, que un plantejament intercultural depassa el marc de l'escola, però també és cert que aquesta té una influència molt gran en la formació dels nois i noies, i que cal aprofitar-la.

És necessària la participació de tota la comunitat escolar en un projecte educatiu, adequat a les característiques i necessitats socials i culturals dels seus components. En una escola que vulgui avançar cap a la interculturalitat hi han d'estar representats els diferents interessos i visions culturals dels diversos grups socials, especialment aquells que pertanyen a sectors minoritaris o marginats.

L'ensenyament no ha de servir, només per ajudar a "triomfar" a la Universitat o per seleccionar els futurs obrers qualificats, sinó per formar éssers humans i dignificar les diferents maneres de ser, pensar i actuar.

En aquest sentit, cal tenir clar que la selecció del currículum no és, només, un problema "tècnic" que han de resoldre els especialistes, sinó una opció pedagògica que implica un plantejament ideològic i, per tant, un compromís personal.

Així mateix, si volem que l'escola doti als i les alumnes d'instruments que els permetin entendre el món i la societat que els rodeja, cal que incloquem temes com, la fam, l'atur, el

racisme, el consumisme, l'ecologia, l'armamentisme..... en els nostres currículums.

Per dur endavant la interculturalitat a les aules cal, almenys, el desig de conèixer i comprendre les cultures dels altres pobles, per canviar les nostres pròpies actituds i pràctiques escolars i la voluntat de prendre un compromís de denúncia front a les diverses formes de marginació i discriminació .

En aquest sentit, el Projecte de Centre pot servir com a base per a les discussions, i, a partir d'elles, concretar les línies d'actuació que ajudaran a avançar cap aquesta educació crítica y pluricultural.

L'escola i les minories culturals

Si partim d'un replantejament global d'escola no ens ha de fer cap por l'entrada d'alumnes que pertanyen a minories ètniques o culturals. Tot al contrari: és un element de riquesa, tant per l'escola com pels altres nens i nenes.

Cal pensar que els i les alumnes d'altres cultures no suposen un "problema", sinó que són un alumne més i, per tant, cal evitar el paternalisme igual que la marginació. No hem d'oblidar, però, que en molts casos alguns d'aquestes nenes i nenes estan en una situació especial i que cal tenir en compte alguns aspectes:

1. Les dificultats que poden tenir per insertar-se a l'escola a partir de la diferència que hi pot haver entre les seves pautes culturals i les de la nostra escola: normes de comportament, relació autoritat-disciplina, rol dels sexes, absentisme per causes de religió o treball, higiene, valors, etc.
2. El possible contrast entre el nivell maduratiu de l'alumne i el nivell d'aprenentatge escolar, sobre tot per aquells nois i noies que arriben a l'escola en edat avançada.

3. La diferent relació entre evolució psicològica i cultura. Les diferents pautes culturals marquen també diferents ritmes evolutius que poden no coincidir amb els nostres: desigual maduració en les diferents àrees: instrumental, manipulativa, verbal, etc. Les pautes culturals poden marcar, també, diferents ritmes i estils d'aprenentatge, que venen donats per les diferents maneres d'apropar-se i conèixer la realitat.
4. La dificultat d'assolir uns continguts culturals que estan molt lluny de les seves experiències personals. Per això és tant important que l'ensenyament contempli totes les cultures i valori les aportacions de tots i totes les alumnes.
5. La marginació econòmica, social o legal en què es poden trobar alguns d'aquests nens i nenes. No hem d'oblidar mai com aquesta des protecció legal i marginació social pot afectar a aquests alumnes que, abans d'entrar a l'escola ja han sentit el rebuig i els prejudicis de la nostra societat.
6. Les dificultats amb la llengua de l'escola. Això planteja diferents problemes: per una banda el fet que, en el nostre tipus d'ensenyament, les carències lingüístiques afecten profundament les possibilitats d'èxit escolar.
7. D'altre banda, tots sabem que hi ha una interacció entre llengua i identitat cultural: l'aprenentatge de la llengua oficial del país no és, solament, una qüestió tècnica, sinó que, segons el missatge que es transmeti, l'aprenentatge de la nova llengua tindrà més o menys possibilitats d'èxit. Si el missatge és negatiu cap a la pròpia cultura i valors, el fet d'assumir la llengua pot ser viscut com una renúncia a la del propi grup, i crear un rebuig cap els nous aprenentatges.

Propostes pedagògiques

En aquesta perspectiva, l'educació intercultural i antiracista hauria de contemplar i assolir els següents objectius:

1. Atendre les necessitats específiques dels nens i nenes que pertanyen a minories ètniques i/o culturals. Això implica:
 - a. Coneixement de les seves cultures, costums, valors, hàbits, etc.
 - b. Coneixement dels països i llocs d'origen, característiques de les escoles d'allà, ritme de vida, etc.
 - c. Coneixement de la seva situació en el nostre país: laboral, legal, econòmica, etc.
 - d. Adaptacions curriculars i material de l'aprenentatge de la llengua, sobretot per els alumnes d'incorporació tardana.
 - e. Pla de prevenció vers les possibles actituds de rebuig per part dels pares/mares, alumnes i/o professorat.
 - f. Valoració per part de l'escola de la història i cultura dels col·lectius minoritaris: eradicació del material, continguts, llenguatge que pugui ser pejoratiu i desvalorització amb les altres cultures.
 - g. Adaptar les activitats, jocs, tallers, música, extra escolars, etc., per tal que totes les cultures hi estiguin representa-des.
 - h. Afavorir els aprenentatges de les diferents llengües minoritàries dins del marc de l'escola.
 - i. Incloure representació de pares i mares que pertanyen als col·lectius minoritaris dins dels Consells Escolars, Associacions de Pares/mares, etc.

2. Donar una formació a tots els nens i nenes, nois i noies, que contempli la diversitat cultural que hi ha a la nostra

societat, que respecti i valori les cultures diferents, que estimuli l'intercanvi cultural com a font d'enriquiment i fomenti actituds positives vers les minories ètniques i culturals. Això implica:

- a. Modificar el material pedagògic (llibres, dibuixos, jocs, il·lustracions, etc.) per tal que siguin representatius de tots els grups socials i culturals: homes/dones, classes altes/classes populars, cultures majoritàries/cultures minoritàries, ètnies diferents.
 - b. Introduir informació, en els currículums de totes les assignatures i/o matèries, sobre les diferents cultures i les seves aportacions, història dels col·lectius que conviuen entre nosaltres, immigració, causes i conseqüències.
 - c. Suprimir tot allò que sigui negatiu i/o menyspreatiu vers els diferents pobles i cultures: informacions, llenguatge, il·lustracions, etc. per tal de reduir l'etnocentrisme i el darwinisme cultural i social del discurs escolar.
 - d. Fomentar l'intercanvi cultural com a font d'enriquiment personal i cultural.
 - e. Respectar les diferents identitats culturals dels i les alumnes i eradicar les postures assimilacionistes o de superioritat vers els col·lectius minoritaris.
3. Lluitar contra el racisme, la xenofòbia i la discriminació. Això implica:
- a. Donar als i les alumnes elements de reflexió i crítica front a aquestes actituds.
 - b. Donar informació que ajudi a entendre els mecanismes, les causes i els objectius de les actituds discriminatòries.

- c. Buscar estratègies que ajudin als/les joves a veure de quina manera el racisme racionalitza i justifica la desigualtat i l'accés diferencial als recursos entre "ells" i "nosaltres".
 - d. Estimular dins de l'aula, relacions igualitàries i ajudar a superar les actituds de superioritat/inferioritat, rebuig o discriminació.
 - e. Crear espais de reflexió sobre els propis estereotips front les persones d'altres classes socials, ètnies, cultures, o sexe.
 - f. Analitzar la situació de l'entorn propi, escola, barri, país, etc., sobre les condicions socioeconòmiques dels col·lectius minoritaris i les seves causes.
 - g. Elaborar materials alternatius per desenvolupar a l'aula aquests temes: en forma de crèdits, dins de les Ciències Socials, la Ètica, etc.
 - h. Promocionar actituds de compromís i lluita front als problemes de desigualtat social, de discriminació i racisme.
 - i. Fomentar la recerca, l'intercanvi d'experiències i les activitats escolars i extra escolars que ajudin als nois i noies a entendre els mecanismes pels que les persones definides com a "diferents" són tractades com a "desiguals".
 - j. Apropar als i les alumnes a les diferents realitats dels col·lectius minoritaris, i dels immigrants i ajudar a vincular la seva situació amb la dels propis alumnes, els seus problemes, inquietuds, etc.
 - k. Buscar mecanismes de col·laboració de l'escola i els/les alumnes amb els col·lectius i organitzacions que lluiten contra el racisme i la discriminació.
4. Impulsar plataformes de DISCUSSIÓ, REFLEXIÓ I RECERCA sobre els temes relacionats amb l'educació

intercultural, les minories ètniques, el racisme, la xenofòbia i la immigració:

- a. Amb la participació de TOTA la comunitat educativa: Administració, pares/mares, professorat, especialistes, institucions pedagògiques, institucions ciutadanes i col·lectius representants de les minories ètniques i els immigrants.
- b. Recollint i difonent les diferents experiències de totes les persones que ja estan treballant, en la pràctica, amb nens i nenes de minories i amb projectes d'educació intercultural.
- c. Denunciar qualsevol tipus de discriminació que es pugui donar dins del marc escolar per raó de llengua, cultura o ètnia.

Educació i lluita per la terra . Les escoles del MST (Brasil)

Brasil, des de la victòria de Bolsonaro en les eleccions d'octubre del 2018, està vivint temps molt difícils. El pla del nou govern és únicament atendre les necessitats del capital, que bàsicament podríem resumir en: accelerar l'apropiació privada dels béns de la naturalesa (recordem els grans incendis a l'Amazones) i de les immenses riqueses que hi ha al Brasil; privatitzar els serveis públics, és a dir transformar en mercaderia el que és el dret de la població; i retirar els drets de la classe treballadora, per augmentar el lucre d'aquestes grans empreses.

A més, el nou president pretén declarar al moviment que lluita per donar ús a les terres improductives com "organització terrorista". "L'únic Sense Terra bo, és el Sense Terra mort" va declarar Bolsonaro, i els seus aliats al Congrés han presentat un projecte per reformar la llei antiterrorista de manera que

inclogués l'ocupació de terres. El nou ministre de Medi Ambient, Ricardo Salles, també va proclamar en campanya que les invasions de terres haurien de ser respostes a trets.

La Reforma Agrària no va durar més de tres dies amb el nou govern. L'INCRA (Institut Nacional d' Colonització i Reforma Agrària), tot just prendre possessió del seu càrrec Jair Bolsonaro, va rebre ordres d'interrompre tots els processos de compra i expropiació de terres. D'acord amb el propi INCRA, 250 processos que estaven en marxa van quedar suspesos, i no se sap quan es reprendran. Aquesta suspensió pot ser el primer pas del govern de Bolsonaro per extingir la Reforma Agrària. La mesura afecta campaments en tots els Estats del país, que estan a l'espera de legalitzar la seva ocupació i fer realitat el seu somni de viure i treballar la terra.

Malgrat de totes les dificultats el MST continua amb la seva lluita, participant amb els sindicats i amb el Front Brasil Popular, que reuneix 80 moviments socials, per enfrontar aquesta nova ofensiva de la capital.

El MST. Moviment dels treballadors rurals SENSE TERRA

En un moment com l'actual, amb la crisi que s'acarnissa sobre les classes més desfavorides i amb una incapacitat de donar una resposta contundent que pari l'atac als drets socials i laborals, parlar d'un moviment social com el MST és com un alenada d'aire fresc, i encara que les circumstàncies són molt diferents, el seu exemple d'organització, lluita i educació bé podrien ser un focus d'inspiració per a tots aquells i aquelles que caminem indignats i busquem nous camins cap a aquesta societat somiada amb més justícia i menys desigualtat .

Comprovar que des del 1985 (any en què va néixer el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* MST), aquest moviment no ha deixat de créixer ni ha abdicat dels seus principis, convertint-se en un referent, tant al Brasil com en tota

Amèrica Llatina, és un signe d'esperança enmig d'aquest nostre desert ple de ràbia i d'impotència.

Sota el lema de: "Ocupar, resistir i produir", el MST organitza als camperols que no tenen terra per ocupar zones improductives. Per a això poden agrupar des de 300 famílies fins a 3.000, normalment persones que viuen als barris pobres de les grans ciutats després d'haver estat expulsats de camp. Sortir de la pobresa i tornar a viure de la feina al camp és el que empeny a aquestes famílies a agrupar al voltant del MST i començar el procés d'ocupació i resistència.

Un cop decidida la zona, el dia i l'hora, prenen possessió col·lectiva de la terra. El pas següent és defensar-la. De vegades apareixen els pistolers, altres l'exèrcit. Els pagesos no tenen armes i la seva defensa és la no-violència i l'abandonament temporal de la terra en cas d'expulsió, normalment violenta, per tornar a ocupar-la posteriorment.

Les famílies munten els campaments i comencen un procés per tal de legalitzar l'ocupació. La Constitució brasilera reconeix el dret que les terres improductives siguin "susceptibles de Reforma Agrària". Així la ocupació és una forma de lluita i de pressió per obligar el govern a posar en pràctica el mandat constitucional de realitzar la reforma agrària i fer que les terres compleixin amb la seva funció social.

Aquest procés de legalització, a partir d'un gran equip d'advocats del propi moviment pot durar mesos i de vegades anys. En el 80% de casos s'aconsegueix, però hi ha campaments que porten 10 anys esperant que acabi el procés. Durant tot el temps que dura el campament es combinen les accions legals, la negociació i la mobilització: marxes, ocupacions d'edificis públics, etc.

Finalment, un cop aconseguida la legalització de l'ocupació, la terra passa a ser propietat de l'Estat que la dona en usdefruit a les famílies que la van ocupar. Així comença l'assentament, la construcció de les cases i la producció. Les persones que van conquerir la terra planifiquen totes les qüestions relatives a ella,

com repartir-la, com treballar-la, on construir els habitatges, l'escola, etc. És un procés democràtic, assembleari i participatiu. La línia política del MST és la d'impulsar i desenvolupar la producció de forma col·lectiva, però les decisions corresponen als assentats i assentades.

Un cop aconseguit aquest objectiu el MST continua buscant noves terres per assentar a nous pagesos i pageses. Una part de la producció dels ja assentats serveix de suport per a les noves ocupacions i l'experiència d'uns ajuda l'organització dels altres, en un vast cercle de solidaritat que permet la seva expansió.

Des que va començar el Moviment no han parat d'ocupar terres, d'organitzar la producció, de construir escoles i de formar a nous militants. En aquest moment uns dos milions de persones viuen i treballen a les terres ocupades i/o legalitzades. Hi ha centenars de associacions camperoles i cooperatives de producció. A l'abril de l'any 2010 es comptabilitzen prop de dos mil escoles en els seus campaments i assentaments i en la seva "Escuela Nacional Florestán Fernández" han passat 16.000 joves per formar-se política i tècnicament. Mentrestant, unes 60.000 famílies estan acampades tot esperant legalitzar les terres ocupades.

Com van aconseguir tant amb tan poc? Tres són els puntals bàsics de l'èxit de el Moviment: la lluita constant, l'organització com a construcció de nous valors i l'educació com a garantia de continuïtat.

La lluita com a motor.

La lluita constant parteix de la idea que la conquesta de la terra per un grup de famílies no és suficient, la lluita continua amb la Reforma Agrària, i amb una nova concepció de la producció en el camp: sense grans latifundis, sense monocultius dedicats a l'exportació, sense agro-tòxics ni transgènics. Una agricultura

que permeti als pagesos i pageses viure al camp i del camp, produir sense fer mal a la natura, conrear pel consum intern i assegurar la sobirania alimentària per a tota la població. Tot això implica un canvi en les estructures de la propietat i suposa un canvi en el model econòmic i polític de país. Un gran canvi estructural i de sistema per aconseguir una societat més justa i sostenible, és l'objectiu últim d'aquest moviment. "No volem petites illes fantàstiques, volem canviar la societat", ens deia un jove dirigent.

Així la terra passa a ser disputa i acumulació de poder en tres sentits: el primer és la conquesta de la terra i la derrota del latifundi: és impactant l'espectacle de quilòmetres i quilòmetres sense cases ni persones en les grans hisendes d'eucaliptus o de blat de moro transgènic i, de sobte, com en un oasi, apareix un assentament, amb cases, jardins, horts, nens i nenes, animals, escoles, en definitiva, amb vida. El segon és perquè obliga a l'Estat a legitimar l'organització i l'ocupació d'aquesta quantitat ingent de persones i així complir amb les seves pròpies lleis constitucionals. I el tercer, perquè al conquerir la terra, l'organització dels Sense Terra passa a ser referència política i social amb condicions per influir en un espai geogràfic i social al voltant de les seves instal·lacions comunitàries.

La lluita, a més, va generant hàbits i maneres diferents que donen identitat a l'organització, Així ocupen terres, lluiten per crèdits, eduquen als nens i nenes, graven CDs, protesten contra les privatitzacions, fan accions solidàries amb altres moviments, organitzen trobades, realitzen marxes, editen llibres, i tantes altres coses.

L'organització com a base de la futura societat

En aquesta conquesta de la terra demostren, a més, que és possible una forma alternativa d'organitzar la vida: propietat,

producció i comunitat. La propietat col·lectiva, la producció en forma de cooperatives i l'organització assembleària de la comunitat és el que permet al moviment mantenir-se i créixer. Segons estudis de la FAO sobre els assentaments, els camperols beneficiats per la conquesta de la terra, guanyen tres vegades més que abans, s'ha eradicat l'analfabetisme i la mortalitat infantil i s'està donant una sortida als/les joves que viuen en els assentaments, oferint formació tècnica, professional i política.

L'organització en els assentaments, campaments, escoles i en totes les estructures del MST és una de les seves grans conquestes i eines de canvi. Amb l'organització dels assentaments i el treball voluntari i col·lectiu, estan portant a terme una "reforma dins de la reforma".

La vida real en els campaments i assentaments reconstrueix la vida social amb un altre ordre: cada 10 famílies s'agrupen en un "Nucli de base" i entre ells es tria un coordinador i una coordinadora (en tots les estructures organitzatives la paritat és una norma), així com a les persones responsables dels diferents sectors: Infraestructura, i educació, Salut, Finances, Seguretat, Comunicació i cultura, Producció i Front de masses. Cada 5 Nuclis formen una Brigada (50 famílies) on es coordinen els representants dels Nuclis i dels diferents Sectors. Finalment, els coordinadors i coordinadores de cada Brigada, al costat dels responsables de cada Sector, formen la Coordinadora General del Campament o de l'Assentament.

Cada setmana, normalment els dissabtes, es reuneixen tots els Nuclis de base i tots els sectors de bestiar i a l'acabar es reuneix la Coordinadora general amb totes les propostes i decisions que vénen de les diferents reunions. Així mateix, el coordinador i la coordinadora de cada assentament o acampada es reuneix amb els dels assentaments propers, en la qual es diu Coordinació Local, que, al costat d'altres coordinadores locals, formen la coordinadora territorial, la estatal i, finalment la nacional.

Aquesta organització des de la base fomenta la participació i l'auto-organització de la vida quotidiana dels assentaments i campaments, afavoreix la convivència entre les diferents famílies que ocupen una mateixa terra i manté viu l'esperit de solidaritat i de lluita. Al mateix temps manté en contacte i en constant coordinació les diverses estructures del propi Moviment, permetent unir forces, sumar lluites, intercanviar experiències, unificar consignes, el que fa al moviment més gran i més fort. La democràcia, diuen, no pot ser entesa només com un procés de participació en les disputes electorals, ella ha d'estar arrelada en totes les dimensions de la vida de la societat. Tot això permet, des del primer dia de l'ocupació, resoldre els problemes que la precarietat i la convivència de milers de persones, desconegudes entre elles. En pocs dies hi construeixen dipòsits d'aigua, barraques amb fustes i plàstics, carrers i enllumenats, banys i escola. Conjuntament es s'estableixen normes de convivència i així es reorganitza, en pocs dies, la nova forma de produir i viure. El treball col·lectiu, la participació democràtica crea una nova cultura al voltant de noves virtuts que l'organització ajuda a desenvolupar. Pares i mares de famílies que, fins fa poc tot just eren nomenats pels seus fills, ara són anunciats pels altaveus per participar en les reunions que decidiran el futur de les seves vides. I la veritat és que sorprèn veure aquestes enormes aglomeracions de persones convivint sense necessitat de cap representació estatal ni força policial.

Les portes de les cases estan obertes i no tenen murs, la delinqüència és gairebé inexistent a l'igual que el robatori o la violència (la meua estada en aquests acampaments, allotjada en els seus barraques sense portes, amb tots els meus documents, equipatge i diners dins, no van crear el més mínim interès ni el més mínim problema) . Els conflictes es tracten col·lectivament i l'esperit de lluita està present en tots els seus actes quotidians. En tots els assentaments i campaments, la bandera de l'MST està pintada a les parets de les cases i les

escoles. No hi ha una plaça de cap assentament on no hi hagi una bandera vermella dansant al vent contrastant amb el verd de la vegetació. Els animals domèstics passegen entre les criatures i davant de cada cabana, per humil que sigui, hi ha un petit hort i unes flors que adornen.

Els pares ens expliquen la satisfacció de tenir als seus fills i filles "lluny de el clima de delinqüència i droga en què vivien als barris marginals de les grans ciutats" i els més nois manifesten sentir-se "més lliures i més segurs". La por i l'exclusió semblen obra del passat.

L'interès per la cura i la neteja dels espais forma part dels seus valors. El contacte amb la terra i la bellesa natural del paisatge fomenta el sentit de l'estètica, usant els productes de la pròpia naturalesa per fer més bella la vida quotidiana i per despertar l'interès per l'art: cantar, pintar, decorar, fer teatre, emetre en petites ràdios locals, formen part de les activitats col·lectives. « La bellesa dels assentament serveix per demostrar que caminen en un rumb cap a la reconstrucció de la vida" diuen amb orgull. La consciència ecològica neix també del respecte per a la natura i l'afany de reconstruir la producció sense verins ni transgènics, respectant i recuperant les espècies natives.

L'educació com a llavor de futur.

Per al MST educar és fonamental. La seva preocupació per l'escola és present des de l'inici del moviment. La lluita per l'escola és la fase següent a la lluita per la terra: es tracta d'assegurar l'accés a l'educació de tots els nens i nenes en edat escolar, l'alfabetització de joves i adults i la formació tècnica i política dels seus joves.

Educar, per al MST significa bàsicament "formar per transformar la societat ": es tracta d'una educació que no amaga el seu compromís en desenvolupar la consciència de classe i la consciència revolucionària, tant en els educands com els

educadors. L'escola és concebuda com un espai on els nens i nenes i els adolescents s'estan formant com a éssers humans integralment. L'organització col·lectiva es concep com un pilar fonamental de l'escola i el treball com a base de tot procés educatiu. L'autoorganització dels educadors i dels/les alumnes, així com la implicació de tota la comunitat està també present en l'educació: des de la seva autoconstrucció a la lluita per la mateixa i la participació en els consells escolars.

El primer que es construeix en un *acampamento* és l'escola. Després es busca als joves que tenen més formació perquè iniciïn l'educació dels més petits. El pas següent és la lluita per l'escola pública, exigint a l'Administració (local o estatal, segons es tracti de primària o secundària) la construcció de l'escola pública i l'adjudicació dels mestres i les mestres.

Per al Moviment, la formació dels seus propis ensenyants és també una qüestió clau, i això per dues raons: la primera per assegurar la continuïtat de l'escola, ja que l'assentament i el acampaments estan en zones apartades i els mestres que no formen part del Moviment abandonen moltes vegades l'escola o no volen treballar-hi. I en segon lloc, perquè així poden implementar la seva concepció de l'educació lligada a la història de l'assentament, a la lluita per la terra i a la feina al camp.

Quan han aconseguit l'escola pública al campament o l'assentament, la formació és "oficial" i els mestres i les mestres pagats per la Municipalitat o l'Estat. En la gran majoria d'aquestes escoles aconsegueixen que els joves del mateix assentament, que ja han estat formats, puguin ocupar aquestes places.

Tot això implica que han d'impartir els continguts oficials. Però no es queden aquí, sinó que implementen els seus propis principis educatius: una metodologia "emancipadora", inspirada en Paulo Freire i una educació teoricopràctica lligada a la terra, amb horts escolars, cura d'arbres i flors, etc. Així amplien els continguts oficials amb continguts propis i elaboren

material didàctic alternatiu. La "Mística" (cants, himnes, consignes, representacions simbòliques, etc.) està també sempre present a les escoles, així com l'educació artística i cultural: música, dansa, teatre, art. Aquestes escoles, situades en els assentaments, moltes vegades estan obertes a la resta de nois i noies de les aldees properes, de manera que presten també un servei a la comunitat local. D'altra banda, el MST, en conveni amb diverses universitats, organitza cursos tècnics i pedagògics per als seus joves. Aquests cursos funcionen sempre a temps parcial, combinant la teoria amb la pràctica: dos mesos de formació en el centre educatiu i tres mesos de treball en l'assentament, i així successivament durant 3 anys, a la fi dels quals tenen una formació i un títol universitari que els permet treballar en els assentaments com a professors de les escoles públiques o com a tècnics en agroecologia i cooperativisme.

La concepció de l'escola en el MST abasta un gran nombre d'aspectes: la planificació, l'avaluació, la formació dels professors, els materials didàctics, la relació professor alumne, el treball pedagògic, etc. O sigui, l'escola és repensada de forma integral i contempla molts objectius: com eina d'emancipació social per acabar amb l'analfabetisme i obrir l'accés a la cultura per a tothom. Com promoció intel·lectual i tècnica dels joves que faciliti que puguin quedar-se treballant i vivint en els assentaments. Com transmissora de valors: amor a la terra, treball col·lectiu, solidaritat, disciplina, creativitat. Com a forma de millorar la vida dels assentaments i de l'entorn local: producció, cooperativisme, agroecologia. Com a forma d'estimular el compromís: lluita per la terra, la recuperació de la història pròpia (de l'ocupació, de l'acampada) i col·lectiva (les lluites socials i camperoles, les revolucions a Amèrica Llatina, etc.). Com a manera de formar els futurs quadres i dirigents: formació política.

L'educació així forma part d'un procés de retroalimentació del propi Moviment i una eina de transformació social

Al llarg del seu quart de segle d'existència, el MST ha construït una vasta xarxa d'escoles, majoritàriament públiques, que es localitzen en àrees d'influència del MST. Segons dades del sector d'educació, a l'abril de l'any 2010, hi ha en els seus assentaments i campaments, prop de dos mil escoles, bàsicament d'Educació infantil i primària completa, i algunes amb secundària. Hi ha unes 300.000 persones estudiant en escoles públiques, des d'infantil a la universitat, passant per l'educació de joves i adults. A les escoles de l'assentament i el acampaments, actuen 10.000 professors, més altres 5.000 treballadors en educació, normalment joves que exerceixen d'educadors sense títol però que ja s'estan formant en els cursos pedagògics del MST.

Tot això els ha permès acabar amb l'analfabetisme, tenir escoles en tots els campaments i assentaments, tenir mestres joves, motivats i implicats en aquesta educació com projecte global més enllà de la simple instrucció. Tenir molts joves amb títol i formació i un alumnat participatiu i motivat, amb pocs problemes d'indisciplina i un gran sentit de la responsabilitat.

Amb això han aconseguit també joves i adults amb una gran preparació ideològica i política, poca deserció dels joves en el Moviment i un major permanència els assentaments, el que els ha permès un augment de la qualitat en la producció i en l'autoorganització dels assentaments. Tot això equival a continuar avançant en la lluita per la terra i la transformació social i al mateix temps augmentar les oportunitats vitals, personals, i professional dels pagesos sense terra.

L'Escola Nacional ENFF: el coneixement alliberador de consciències

Al costat de l'educació, la formació política sempre és un dels pilars del MST, i per això va néixer l'Escola Nacional Florestan Fernández, l'any 2005. La idea d'aquesta escola nacional va

començar a finals dels 90 quan va sorgir la necessitat de tenir un espai de formació de la militància i d'intercanvi d'experiències i debats sobre la transformació social a Amèrica Llatina.

Aquesta escola està localitzada en Guararema (a 90 Km. de Sao Paulo) i té com a objectiu ser un espai de formació superior plural, en les diverses àrees de coneixement, no només per als militants del MST, sinó també per als d'altres moviments socials, rurals i urbans, del Brasil i d'altres països d'Amèrica Llatina. L'escola es va construir a partir de l treball voluntari de brigades de persones dels campaments i assentaments i d'altres moviments socials. Més de mil persones van col·laborar en l'autoconstrucció de l'Escola, que, a més, es caracteritza per una gran bellesa i senzillesa arquitectònica i un entorn bell i ben cuidat. Compta amb dormitoris amb capacitat per a 250 persones, amb un gran menjador, una sala de projeccions, un sala d'actes, una biblioteca, 15 aules, un gran hort, una guarderia infantil i amplis espais exteriors enjardinats.

Des de 2005 han passat per aquesta Escola més de 16.000 joves, prop de 500 professors voluntaris de diverses universitats de Brasil, d'Amèrica i d'altres continents i gairebé 2.000 visitants de tot el món. Els espais de l'escola serveixen també per a diferents trobades: de joves, de professors, reunions d'altres moviments socials, com Via Campesina, Moviment Negre, Moviment Sense Sostre, etc., així com per a la realització de seminaris i d'altres esdeveniments. Els principals intel·lectuals d'esquerra hi han passat per allà algun cop, i molts repeteixen. Els alumnes i les alumnes no paguen res i el professorat tampoc cobra. La conservació del centre es fa a partir de la feina dels joves que estan estudiant i que assumeixen les tasques de neteja, cuina, treball productiu a l'hort i en la cura dels animals, que seran una part fonamental del seu propi menjar. Així l'escola és autosustenta i el treball col·lectiu té una dimensió pedagògica i educativa fonamental en el seu alumnat.

La formació de militants o formació política abasta qüestions teòriques i de coneixement juntament amb una formació ètica i moral, posant l'accent en la cooperació, la solidaritat, el orgull de classe, la importància de l'estudi, de la feina i de la bellesa. L'escola es valora com capaç d'impulsar la formació de militants, la formació per a noves formes de treball en el camp i la formació de valors humanistes i socialistes.

Conclusió final

En temps de neoliberalisme radical i pensament únic, el MST demostra que és possible establir un nou tipus de propietat de la terra i produir sense perjudicar la naturalesa, avançar i perfeccionar la democràcia interna i la solidaritat, participar en totes les lluites contra l'opressió i assajar la convivència de valors amb nous continguts.

De la seva organització, de la seva lluita, de la seva obstinació per una educació emancipadora, podem aprendre, com a educadors i com activistes de moviments socials. La història no està escrita però hi ha camins traçats i val la pena explorar-los. En la nit, quan menys ho esperen, allí es veuen legions de famílies muntades en camions camí a ocupar hisendes abandonades, donant-los la possibilitat de renéixer com a éssers socials i polítics. A l'poc temps, el vermell de les banderes com si fos la resplendor d'una gran foguera, avisa que aquí els esclaus busquen la llibertat i conviden els altres a forjar junts el seu propi destí. (Ademar Vogue: "O MST ea cultura". Sao Paulo 2009).

EDUCAR ÉS LA MILLOR MANERA DE LLUITAR

Aquesta obra està sota una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional

Registre de Propietat Intel·lectual de Safe Creative codi 2008084965176

Seminari Ètica d'educació Crítica.