

EDUCACIÓ EN LLUITA

CLÀSSIC De la llei general d'educació a la legislació del parlament **Eulàlia Vintró** | **DIAGNÒSTIC** La nova política educativa i les desigualtats **Xavier Bonal, Aina Tarabini, Antoni Verger** | El professorat davant la contrareforma educativa de la LOMCE **Jaume Aguilar i Vallés** | Anàlisi comparada de LEC i LOMCE. Elements de convergència i divergència en temps de crisi i retallades **Eva Izquierdo Monzón** | Els governs locals davant les retallades i la contrareforma legislativa en educació **Lluís Esteve Garnés** | Genealogia ideològica de la política educativa: el torn de l'educació comunitària **Miquel Àngel Essomba** | **EXPERIÈNCIES** L'Assemblea Grogga de Gràcia **AGG** | Educar a la petita infància, una prioritat **Marta Verdejo** | Per un país de tots, l'escola en català **Josep M Cervelló** | El tallafocs de la "Llei Wert" **Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE** | Lluitar per uns ensenyaments artístics a favor de la cohesió social **Núria Sempere** | Escola Mestre Morera **Noemí Rocabert, Salvador Grané, Elisenda Roda, Isabel Moreno, Daniel Gómez, Laura Vílchez, Mireia Miralles, Lluís Albert** | Boicot a les proves de sisè de primària per protestar contra les retallades en educació **Grup de pares de 6è 2012/13** | Retallades en educació: la protesta activa d'una comissió **Comissió antiretallades de Llagostera** | **ENTREVISTA** Quina política educativa? Conversa amb **Agnès Barba, Àlex Castillo, Joan Manuel del Pozo, Miquel Martínez, Montse Ros** | **RECURSOS**



209

Any 54 2015
Preu: 6'25 €

nous
horitzons

PRESENTACIÓ

Ha costat, però al final ha estat possible. Després d'uns primers moments d'incredulitat davant les retallades en educació i un segon temps de passivitat, en què la comunitat educativa semblava irremeiablement anestesiada, avui ens omple de satisfacció veure com el món de l'educació a Catalunya és ple d'iniciatives de protesta i boicot contra una política educativa tenyida de fals liberalisme i conservadorisme ranci.

És possible que la societat hagi necessitat un temps, primer per digerir l'atac frontal a un dret fonamental com és l'educació –en forma de llei, a cop de retallada– i després per organitzar la reacció. Existeix consciència que s'ha tocat os, una majoria social no està disposada a consentir-ho i ara no hi ha aturador contra la protesta. Res ens ha de fer pensar que la indignació a partir d'ara ja serà permanent. El més difícil de la protesta social és poder mantenir-la amb el pas del temps i davant els atacs continus que ben segur seguirà patint l'educació pública del nostre país. En tot cas, estem en les millors condicions per seguir “en lluita”, amb una ciutadania cada vegada més crítica i que no tolera més que decideixin en nom seu.

Nous Horitzons ha volgut sumar-se a aquest clam col·lectiu que representa la lluita contra una disminució històrica dels pressupostos en Educació al nostre país, contra la LOMCE i contra una aplicació selectiva i interessada de la LEC. En els darrers anys, hem vist com han desaparegut la meitat de les aules d'acollida d'alumnat nouvingut, s'ha retirat el 100% de la subvenció autonòmica als plans educatius d'entorn, s'han eliminat també els suports de la Generalitat a les escoles bressol, s'han tancat aules a les escoles públiques i moltes escoles de nova creació quedaran en barracons per una bona temporada. Això sí, tot sense tocar ni un euro de l'injust concert amb els centres privats elitistes que segreguen per raó de sexe i d'altres centres de dubtós interès públic.

Catalunya s'ha vestit de groc de protesta, però també és necessari que es vesteixi de proposta. Aquest és el motiu per publicar aquest monogràfic. Pretenem, d'una banda, donar les claus per entendre amb rigor què ha passat en política educativa i per què, des que la dreta ha ocupat el poder a Madrid i Barcelona. D'altra banda, volem explorar quines són les alternatives que se'ns presenten davant nostre per redreçar una situació que erosiona un model de servei públic educatiu que basteix els pilars d'una ciutadania democràtica, justa i equitativa.

Els textos que s'inclouen en aquest monogràfic serveixen, d'una banda, per mostrar-nos els diversos motius que justifiquen la resposta social d'indignació davant d'una política educativa neoliberal i neoconservadora. Així, podem reconèixer els efectes d'aquestes polítiques sobre l'augment de les desigualtats educatives, sobre l'erosió de les condicions de treball del professorat o sobre la reducció del paper dels governs locals per oferir serveis educatius bàsics o engegar polítiques educatives compensatòries. Tant des d'un punt de vista normatiu com des d'un punt de vista polític, els atacs sobre el dret a una educació digna són reals i cal fer-los visibles.

Alhora, aquest monogràfic ens mostra també la diversitat de la lluita política. Diferents col·lectius, des de diferents plataformes, han empès accions d'inconformisme i insubmissió a unes normes i unes mesures injustes. Des de la xarxa d'escoles insubmises fins el moviment de defensa del 0-3, passant per moviments de defensa del català a l'escola o estratègies pedagògiques que segueixen defensant tots els principis que pretén carregar-se la LOMCE; comptem amb una gran diversitat d'iniciatives i formes d'acció política que ens fan mantenir l'esperança i la il·lusió en el poder d'una ciutadania cada vegada més decidida a considerar-se protagonista de totes aquelles decisions que l'afecten.

El monogràfic que teniu a les mans ha de servir per compartir diagnòstics i iniciatives que permetin teixir propostes sòlides i alternatives per garantir una educació pública i de qualitat. I ens cal avançar en aquesta direcció, perquè ningú més ho farà per nosaltres.

Xavier Bonal,
coordinador del número
Miquel Àngel Essomba,
director revista *Nous Horitzons*

El paper utilitzat per a la impressió d'aquesta revista està certificat com a FSC. La certificació FSC, promoguda pel **Forest Stewardship Council**, garanteix la conservació dels boscos, que es gestionin de manera responsable i que els productes que n'obtenim, com ara el paper, mantinguin la traçabilitat o cadena de custòdia. La marca FSC és un sistema de gestió ambiental que visualitza el compromís a favor de la sostenibilitat.

Consell de redacció:

Marc Andreu Acebal; Jaume Bosch i Mestres, Dolors Comas d'Argemir i Cendra, Sandra Cruz Torres, Miquel Àngel Essomba Gelabert; Bet Font i Montanyà, Ricard Gomà Carmona; Gemma Lienes i Massot, Marc Rius Piniés, Chassan Saliba Zeghondi, Jordi Vaquer Fanés

Director:

Miquel Àngel Essomba

Coordinador del número:

Miquel Àngel Essomba

Correu electrònic:

fundacio@noushoritzons.cat

Administració:

Ptge. del Relotge, 3
08002 Barcelona
Tel. 93 301 06 12

Edita:

Fundació Nous Horitzons

Impremta:

Cevagraf, S.C.C.L.

Disseny original:

El espacio

Disseny i maquetació:

Natalia Suárez

Correccions i traduccions:

Mercè Canals

Subscripcions:

Dpt. de Subscripcions,
Nous Horitzons.
Tel. 93 301 06 12
fundacio@noushoritzons.cat

Subscripció:

per un any (3 números):
Espanya: 18 €
Resta del món: s'hi afegiran les
despeses de correu
Dispòsit legal: B-37.808/77
ISSN: 0213-1366
NH és membre de l'APPEC



Els continguts escrits d'aquesta publicació, mentre no s'expressi el contrari, estan subjectes a una llicència Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 de Creative Commons. Se'n permet la reproducció, distribució i comunicació pública sempre que se'n citi l'autoria i la titularitat dels drets (autor o autora i revista Nous Horitzons) i no se'n faci un ús comercial. Si transformeu aquesta obra per generar una nova obra derivada, heu de distribuir-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original. La llicència completa es pot consultar a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

SUMARI

	CLÀSSIC	8
De la llei general d'educació a la legislació del parlament Eulàlia Vintró		
	DIAGNÒSTIC	16
La nova política educativa i les desigualtats Xavier Bonal Aina Tarabini Antoni Verger		22
El professorat davant la contrareforma educativa de la LOMCE Jaume Aguilar i Vallés		28
Anàlisi comparada de LEC i LOMCE. Elements de convergència i divergència en temps de crisi i retallades Eva Izquierdo Monzón		34
Els governs locals davant les retallades i la contrareforma legislativa en educació Lluís Esteve Garnés		40
Genealogia ideològica de la política educativa: el torn de l'educació comunitària Miquel Àngel Essomba		48
	EXPERIÈNCIES	54
L'Assemblea groga de Gràcia AGG		58
Educar a la petita infància, una prioritat Marta Verdejo		64
Per un país de tots, l'escola en català Josep M Cervelló		68
El tallafocs de la "Llei Wert" Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE		74
Lluitar per uns ensenyaments artístics a favor de la cohesió social Núria Sempere		80
Escola Mestre Morera Noemí Rocabert Salvador Grané Elisenda Roda Isabel Moreno Daniel Gómez Laura Vilchez Mireia Miralles Lluís Alber		84
Boicot a les proves de sisè de primària per protestar contra les retallades en educació Grup de pares de 6è 2012/13		90
Retallades en educació: la protesta activa d'una comissió Comissió antiretallades de Llagostera		98
	ENTREVISTA	
Quina política educativa? Agnès Barba Àlex Castillo Joan Manuel del Pozo Miquel Martínez Montse Ros		
	RECURSOS	



CLÀSSIC

* Aquest article va ser publicat a la revista *Nous Horitzons* número 66 l'any 1980, monogràfic sobre ensenyament.

DE LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ A LA LEGISLACIÓ DEL PARLAMENT

8

El dia 4 d'agost de 1980 la Llei General d'Educació (LIGE) del ministre Villar i de les Corts franquistes farà deu anys i, segons la mateixa Llei, aquest era el termini fixat per tal de completar la normativa legal i assolir el ple funcionament del nou sistema educatiu en ella prefigurada.

No és ara el moment ni l'ocasió de fer-ne un balanç o una valoració de conjunt, però sí creiem que cal tenir present aquest aniversari i recordar que la democràcia retrobada s'inicià el juny de 1977 i la Constitució fou refrendada el desembre de 1978.

És evident, doncs, que dins del calendari d'aplicació de la LIGE s'ha interferit, sortosament, el canvi polític i la Constitució; tanmateix, els nous responsables del Ministeri d'Educació i Ciència, Sr. Caverio (1977-1979) ara només Ministeri d'Educació (ME), i Sr. Otero (1979-1980)² no s'adonaren ni s'adonen de la nova realitat política i continuen actuant com els seus antecessors en el càrrec.

En el terreny de les mancances més significatives pel que fa al compliment de la LIGE hom podria esmentar la no consecució de la gratuïtat de l'ensenyament obligatori; l'existència de 803.200 nens i nenes d'EGB mal escolaritzats el curs 78-79 i de 308.180 el curs 79-80³ i la desatenció estatal als deficients psíquics i físics inclosos a l'etapa obligatòria; la insuficiència de places gratuïtes a preescolar; els deficients en equipaments i conservació dels actuals centres d'EGB; etcètera. I ens hem limitat a l'etapa obligatòria i al preescolar, ja que si entréssim a l'ensenyament mitjà, BUP i FP, o als altres nivells no obligatoris com adults, idiomes, arts i oficis, música... la llista esdevindria inacabable. Pel que fa al professorat, aspecte fonamental en tot procés de reforma del sistema educatiu, si bé cal reconèixer l'esforç de l'Administració a l'hora d'incrementar les plantilles dels cossos d'EGB i BUP, sobretot els darrers anys, i la funcionarització del 80% o 90% dels antics PNNs dels nivells esmentats, no és menys cert que a la Formació Professional aquest

mecanisme no s'ha produït, i, cosa més greu, ni tan sols s'han creat cossos de Catedràtics i Agregats de FP previstos a la LIGE. L'increment de plantilles i de funcionaris no ha estat acompanyat d'una renovació, cada dia més urgent, en el sistema d'accés i en el de trasllats, ni de la descentralització o regionalització de concursos; fet que ha provocat i continua provocant greus desajustos i retards en les adjudicacions de places i en el començament del curs.

Tampoc no s'ha avançat ni poc ni gens en l'equiparació dels professors que exerceixen a l'ensenyament privat amb els professors de la xarxa estatal, amb incompliment manifest de l'article 124.3 de la LIGE i marginant —en qüestions econòmiques, de promoció i d'estabilitat— un ampli col·lectiu de professionals.

El perfeccionament i reciclatge dels ensenyants resta exclòs dels pressupostos teòrics i pràctics del ME, tot i que cal destacar l'interès dels professors per posar-se al dia i el seu afany per seguir les Escoles d'Estiu, privades i costoses, en època de vacances. En aquest sentit, les Inspeccions, migrades en personal i recursos, no han estat renovades i tampoc no s'ha produït l'adequació entre el seu camp de competències i la nova estructura educativa regulada a la LIGE.

Tanmateix, el fet més colpidor i sobresortint de l'incompliment de la LIGE és la no gratuïtat de l'etapa obligatòria, dels 6 als 16 anys, per a tots els alumnes en condicions pedagògiques de qualitat i d'igualtat. En no aprovar les Corts Generals la segona part de la Llei, la de Finançament de la Reforma educativa, n'era absolutament previsible el fracàs. En la pràctica, res no canviava: la xarxa estatal insuficient i mal dotada acolliria els nens i nenes de les zones rurals i suburbials i la xarxa privada, estratègicament situada en les grans ciutats i comarques riques, acolliria els fills de les classes altes i mitjanes. Ara bé, atès que els costos s'incrementaven i que els concerts previstos a la Llei no eren del gust de l'Església i dels grans propie-

Eulàlia Vintró. Catedràtica de Filologia grega a la Universitat de Barcelona. Secretària General de la Universitat de Barcelona, 1978-79. Diputada al Parlament espanyol, 1979-82 i al Parlament de Catalunya, 1984-87. Regidora i tinenta de alcalde de l'Ajuntament de Barcelona, 1983-1999, responsable de Benestar Social i Educació. Gran Cruz de Alfonso X el Sabio. Medalla de l'UNICEF. Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya.

taris, així com que l'Estat no estava disposat a ampliar substancialment la xarxa estatal, a partir de l'any 1973 comença, tímidament, a implantar-se el sistema de subvencions o ajudes a la gratuïtat, sistema encara vigent i que en xifres rodones ha suposat un cost de cent setanta mil milions de pessetes. Aquests diners, cal recordar-ho, han passat dels pressupostos generals de l'Estat, és a dir, dels diners de tots els contribuents, a mans privades sense cap mena de control fiable respecte a la seva adjudicació i distribució. També en xifres globals podem afirmar que el 60% d'alumnes d'EGB, etapa obligatòria, estan escolaritzats en centres estatals i, en conseqüència, gratuïts, i que del 40% restants, més de la meitat es beneficia d'algun tipus de subvenció, si bé en cap cas l'ensenyament és totalment gratuït. Caldria, també, per a donar una informació més precisa, retenir que en les escoles estatals no sempre el transport i el menjador són gratuïts i que per a moltes famílies, aquest és un cost molt gravós, alhora

que imprescindible. Arribats a aquest punt de l'anàlisi objectiva sobre la realitat del nostre sistema educatiu a partir de l'aplicació de la llei de 1970, una única consideració és possible: la Llei Villar ha fracassat i avui, cara al futur, és menys interessant buscar qui és el responsable del fracàs que trobar les fórmules adequades per bastir un nou sistema escolar públic, gratuït, de qualitat i gestionat democràticament d'acord amb l'article 27 de la Constitució.

En la difícil i contradictòria etapa de la reforma política, des de la mort del dictador fins a la promulgació de la Constitució, per posar dos moments significatius, tot i que en molts aspectes la reforma no ha acabat i el desenvolupament constitucional n'és una bona prova, els temes educatius no han estat objecte d'un tractament prioritari ni per part del Govern ni per part dels partits d'oposició, i mentre que els uns s'han limitat a buscar solucions parcials, a posar pedaços i a fer bo l'acudit de «qui dia passa any empeny»,





Ni la democràcia ha entrat en els centres, ni hi ha control de les escoles subvencionades ni s'ha promulgat l'Estatut del Professorat.”

C10

els altres hem anat insistint, amb justícia, però amb poca perspectiva global, en les reivindicacions tradicionals: sous, estabilitat, més places escolars, renovació pedagògica, preescolar, educació especial, formació d'adults, democratització dels centres, equipaments, control de subvencions, etcètera. Seria injusta, però, aquesta valoració si no féssim un esment especial dels Pactes de la Moncloa i de la fermesa de l'esquerra, comunistes i socialistes, per tal d'incloure en les contrapartides dels acords unes clàusules educatives, les quals en essència preveien: la construcció, en dos anys, d'un milió de llocs escolars d'EGB, BUP i preescolar, la democratització dels centres, el control dels centres subvencionats i la regulació del professorat mitjançant un Estatut propi.

D'aquestes quatre grans propostes, complementades amb altres mesures de caire més concret, en especial la relativa a l'ensenyament de les altres llengües diferents del castellà, la primera s'ha complert i durant els anys 1979 i 1980 el ritme de construccions estatals ha estat espectacular, encara que insuficient atesos els dèficits anteriors. També ha millorat, amb limitacions, l'ensenyament de les llengües catalana, basca i gallega mitjançant els decrets de bilingüisme i els esforços de les institucions preautònòmiques per assolir cotes cada vegada més altes —llunyanes, també és cert— de la legítima i necessària normalització lingüística. Ara bé, ni la democràcia ha entrat en els centres, ni hi ha control de les escoles subvencionades ni s'ha promulgat l'Estatut del Professorat. L'únic grup parlamentari que intentà convertir aquestes propostes en textos legals fou el comunista, mitjançant dues proposicions de llei, «Estatut de Centres» i «Estatut del Professorat» presentades el febrer de 1978. Malauradament, la iniciativa fou derrotada i fins el juny de 1978, el govern retardà la presentació del seu «Estatut de Centres docents no universitaris» avui ja convertit en Llei Orgànica, «L'Estatut de Centres escolars»,

amb el qual la democràcia no només queda fora de les escoles, sinó que eleva a rang de desenvolupament constitucional orgànic una sèrie de preceptes reglamentaris i malmet les competències educatives dels Estatuts d'Autonomia català i basc, ja promulgats, i dels futurs Estatuts d'Autonomia de la resta de nacionalitats i regions de l'Estat espanyol.

De fet, i aquest és, al meu entendre, el nus de la qüestió, el govern de la UCD no té una política educativa clara i definida ni té un model escolar a bastir d'acord amb la Constitució, article 27 i Títol VIII de les Autonomies. En aquesta mancança, hi poden intervenir, d'una banda, la pròpia incapacitat teòrica i pràctica del govern i dels respectius ministres i, d'una altra, les pressions enormes de grups tan «qualificats» i poderosos com l'Església, la Confederació de Pares de Família, la CECE, etcètera. A efectes pràctics, és indiferent: la UCD no pensa derogar globalment la Llei Villar, no pensa fer una llei orgànica sobre educació, que reguli els drets i llibertats fonamentals de l'article 27 sencer, ni proposar les normes bàsiques per tal de desenvolupar l'article 27 a fi de garantir el compliment dels poders públics en aquesta matèria (art. 149.1.30). És a dir, en lloc de ressituar tota la temàtica educativa en el nou marc jurídic i polític de la Constitució i de l'Estat de les Autonomies amb tot el que suposa la desaparició d'un sistema tan fortament centralista com era l'Estat espanyol i dins d'ell l'educació, el govern d'UCD s'encamina a l'elaboració de lleis parcials, unes orgàniques i altres no, sobre la base de la Llei d'Educació franquista, que anirà derogant parcialment, però que no edificaran un nou model educatiu ni donaran totes les competències que els Estatuts havien adjudicat a les Comunitats autònomes. El president Suárez ho digué clarament, fa pocs dies, al Congrés en ocasió del debat polític: es tracta de fer lleis «competenciales», «sectoriales» o «horizontales» d'unificació i d'igualació per sota de les autonomies, no de reconèixer la condició

constitucional de «poder públic», d'Estat en definitiva, i, en conseqüència, la capacitat legislativa pròpia, a les Comunitats Autònomes.

L'activitat parlamentària, des de març de 1979, n'és una bona prova. El canvi de govern i de titular en el Ministeri d'Educació no suposà cap canvi substancial en l'orientació d'aquest Departament. El Sr. Otero, nou ministre, desfullà la margarida al llarg de dos mesos: retirava o ratificava l'Estatut de Centres, la Llei de finançament de l'ensenyament obligatori i l'ensenyament de la Constitució. Decidí ratificar aquestes lleis i alhora inicià un nou procediment: les esmenes d'UCD als seus propis projectes, amb la qual cosa la resta de grups parlamentaris quedaren més indefensos en no poder esmenar les esmenes del govern. A més a més, aquestes esmenes d'UCD, la finalitat original de les quals era una adequació a la Constitució ja promulgada, resultaren una nova «lectura» dels projectes amb un caire marcadament restrictiu i un empitjorament substancial dels mateixos. El debat i aprovació de l'Estatut de Centres al Congrés i al Senat demostren abastament aquestes afirmacions; no s'han introduït esmenes de l'esquerra, pràcticament unànime en els seus plantejaments, i, en canvi, sí que s'han incorporat els criteris privatistes i conservadors de privilegis de Coalició Democràtica, dels diputats Aizpún i De las Rocas, del grup mixt, del PNB i de la Minoria Catalana.

Aquest Estatut, avui Llei Orgànica 5/1980 (BOE, 27 de juny), representa purament i clarament la consolidació de les dues xarxes escolars privada-pública, el compromís de finançament a càrrec de l'Estat de la lliure opció entre les dues xarxes, és a dir, el finançament públic de l'escola privada sense cap contrapartida i amb gran perjudici, si no s'arriba a la paralització, ateses les dificultats de la nostra economia, de l'escola pública. Com sintetitzava un document de la Comissió d'Ensenyament del Comitè Central del PCE, l'Estatut de Centres significa: a) la protecció legislativa a

l'ensenyament privat, tot assegurant-li la subsistència econòmica i ideològica; b) tallar les possibilitats d'una pràctica democràtica real dins dels centres i c) l'impediment per a un coneixement del sistema públic dins d'un clima de pluralisme.

Deixant de banda aquesta llei, el Parlament espanyol ha dedicat escassa atenció als temes educatius, Universitat inclosa. Repassant els Diaris de Sesiones i les iniciatives legislatives del govern, hom creuria que no hi ha problemes pendents i que la Constitució no exigeix cap retoc o canvi de l'actual sistema educatiu. De fet, i si considerem els dos Pressupostos Generals de l'Estat dels anys 1979 i 1980, els tres crèdits extraordinaris per a fer front a les despeses de contractació de professorat o a les subvencions a centres no estatals de BUP i COU i les quatre ampliacions de plantilles de professors, dels diversos cossos estatals d'EGB, BUP, FP i Universitat com a temes obligats i de pur tràmit anual, tot i que caldria insistir en la migradesa dels pressupostos i en la insuficiència crònica de les plantilles, el Ministeri d'Educació només ha tingut tres iniciatives legislatives: creació del Cos d'Inspecció de Formació Professional, el qual caldrà posar en funcionament al curs 80-81; regulació del coneixement de l'ordenació constitucional a BUP i FP, ja aplicat el curs 79-80 i el funcionament del qual és necessari vigilar d'aprop, i l'esmentat Estatut de Centres. Val a dir, a més a més, que el Sr. Otero ha demostrat poca facúndia legislativa, ja que només és d'iniciativa seva el Cos d'Inspecció. No podem silenciar, per la seva incidència educativa, els desafortunats acords en matèria d'ensenyament i afers culturals entre l'Estat espanyol i la Santa Seu, base jurídica per a les ordres ministerials sobre ensenyament de la Religió i Moral Catòlica a BUP, FP, Preescolar i EGB, així com de la Religió i Moral de les altres Esglésies, Confessions i Comunitats (BOE, 19 de juliol de 1980); les esmentades ordres modifiquen escassament les publicades l'agost de 1979 i signifi-

quen una clara desvirtuació de la llibertat ideològica i religiosa reconegudes a l'article 16 de la Constitució.

Per a un seguiment més detallat de l'activitat parlamentària, el PSUC ha publicat un document específic al qual em remeto.

Queden pendents, amb dos anys de retard des de la seva presentació, la Llei de Finançament i la Llei d'Autonomia universitària, les quals continuen embarrancades en els passadissos parlamentaris per diverses raons, entre d'altres, el desacord profund dins la pròpia UCD sobre el seu contingut, la forta oposició que han rebut dels altres grups parlamentaris i de l'opinió pública, amb clamoroses manifestacions estudiantils i, en el cas de la Llei de Finançament, les dificultats pressupostàries.

No és ara el moment d'analitzar a fons la Llei de Finançament, la memòria econòmica de la qual caldrà actualitzar atesos els dos anys transcorreguts des de la seva presentació; de fet, és difícil de precisar l'abast concret de la llei si tenim en compte les esmenes introduïdes per la mateixa UCD i les dels diversos grups de dreta que constituïren la majoria amb motiu de la votació de l'Estatut de Centres. Ara bé, tot i deixar de banda aspectes més concrets, la llei regula el finançament de l'ensenyament privat en condicions de privilegi respecte a la xarxa estatal i estableix com a principi bàsic el dret de l'alumne a rebre una quantitat equivalent al cost d'un lloc escolar estatal. El sistema de percepció queda a criteri de l'Administració, és a dir, el possible xec escolar o l'ampliació de les actuals subvencions, el control de les quals no es regula. A més a més de les incògnites de procediment i del cost elevadíssim que suposaria la implantació del xec, la gravetat d'aquesta opció resideix en el fet objectiu que avui la xarxa escolar és molt diferenciada i clarament discriminatòria i que situar com a eix

del nou finançament la percepció dels mateixos diners per a tots els nens implica necessàriament la perpetuació de les discriminacions, de la desigualtat d'oportunitats i de marginació de les classes populars i rurals. Els poders públics, d'acord amb la Constitució, article 27.5, han de garantir el dret de tothom a l'educació mitjançant la creació de centres docents i no per la via d'ajuts econòmics als nens. En poques paraules, repartir avui la mateixa quantitat a tots els nens vol dir abaratir el cost de les escoles de luxe per als nens rics i condemnar els fills dels obrers a les escoles de suburbi sense condicions.

Tanmateix, els problemes educatius denunciats fa anys i panys per la societat i els partits d'esquerra i reconeguts pels dos darrers ministres, no troben la via legislativa per a la seva solució. El febrer de 1978, el Sr. Cavero anuncià com a imminents projectes relatius a l'ensenyament preescolar, a l'EGB, a l'Estatut del professorat universitari, a l'educació especial i a les ensenyances artístiques. El juny de 1979, el Sr. Otero reiterà la seva preocupació per aquests temes i hi afegí: la reforma de l'ensenyament mitjà i professional, la reforma i especialització de la Inspecció, l'educació permanent d'adults, les escoles de formació, selecció i perfeccionament del professorat, la revisió dels llibres de text i altres qüestions més concretes. Poc abans de la seva caiguda del govern, encara declarava que tenia elaborats els projectes de reforma de l'ensenyament mitjà, de la Inspecció i de renovació de l'EGB. La trista veritat és, però, que res de tot això no ha arribat al Parlament i que els mesos i els anys passen sense que es compleixin els calendaris anunciats.

Si el febrer de 1978 eren urgents aquestes lleis, el setembre de 1980 no només són urgents sinó que el seu retard amenaça amb el col·lapse

del sistema educatiu i, si això no s'esdevé, representa una molt seriosa hipoteca a la qualitat de l'ensenyament. A més a més, la Constitució promulgada a finals de 1978 prescriu una sèrie de lleis i modificacions importants en el món de l'educació que cal desenvolupar d'acord amb el seu articulat.

Sense caure en la pretensió de ser exhaustius, creiem que el Parlament espanyol hauria de legislar en el sentit següent:

- 1) Llei orgànica dels drets i llibertats en matèria educativa (art. 81).
- 2) Normes bàsiques per al desenvolupament de l'article 27 de la Constitució, a fi de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics en aquesta matèria (art. 149.1.30).
- 3) Regulació de les condicions d'obtenció, expedició i homologació dels títols acadèmics i professionals (art. 149.1.30).

Simultàniament, des de l'Administració, s'ha de procedir a una ràpida i completa transferència de competències a les Comunitats autònomes i Ens preautonòmics que així ho desitgin, per tal d'omplir de continguts el Títol VIII de la Constitució i els Estatuts d'Autonomia ja vigents, i obrir el camí de l'Estat de les Autonomies que consagra la nostra màxima norma jurídica.

A partir d'aquestes dues actuacions, la Llei General d'Educació de 1970 quedaria derogada i els Parlaments autònoms haurien de bastir la seva legislació educativa, sense més limitacions que les constitucionals i les estatutàries.

La via començada amb l'Estatut de Centres, llei orgànica en tots els seus articles i amb una disposició addicional de dubtosa juridicitat, no respon ni poc ni gens al plantejament suara indicat i si és denunciabile pel seu contingut regressiu, encara és més alarmant pel que supo-

sa de plantejament legislatiu incorrecte i, en alguns punts, possiblement anticonstitucional.

A més a més, aquesta situació d'indefinió jurídica de nul·les perspectives de desenvolupament constitucional coherent, poden ser aprofitades pels dos Parlaments autònoms avui constituïts en el sentit de no encarar amb fermesa i decisió l'ordenació jurídica que legalment els correspon. No podem oblidar les majories que ara per ara els governen i que, en tantes ocasions, coincideixen amb les propostes d'UCD. Cal recordar, doncs, que tant si el govern central ho fa com si no ho fa, els Parlaments autònoms tenen capacitat legislativa en educació i que després del fracàs de la Llei d'Educació és absolutament imprescindible fer un nou marc jurídic per a l'ensenyament. Seria, però, un error imperdonable iniciar la tasca legislativa deixant de banda els protagonistes del sistema educatiu: ensenyants, alumnes i pares, i més que un error seria garantia d'un nou fracàs. La reforma de l'ensenyament no s'ha de fer ni amb paternalismes ni cedint a inevitables corporativismes. És un repte de primera magnitud per a tota la societat, des de les forces polítiques a les sindicals, organitzacions estudiantils i associacions de pares. De l'encert amb què actuin totes i cadascuna d'elles depèn el nostre futur •

1 Disposició transitòria 1a.

2 El canvi de ministre realitzat a primers de setembre, no permet de valorar la significació política del nou responsable, tot i que la seva vinculació a la Democràcia Cristiana és coneguda i, en conseqüència, poques expectatives pot despertar.

3 Segons declaració del Sr. Otero a la Comissió d'Educació el 26 de juny de 1979.

DD

DIAGNÓSTIC



LA NOVA POLÍTICA EDUCATIVA I LES DESIGUALTATS

D16

NOUS HORIZONS 209 | 2015

La crisi econòmica dels darrers anys ha deixat petjada en educació com en tants altres àmbits de la política social. A Catalunya els pressupostos han anat minvant progressivament fins a situar-nos en el grup de països europeus capdavanters en les retallades. Entre l'any 2010 i el 2013 els pressupostos educatius es varen reduir un 20% mentre que l'alumnat va créixer un altre 20%.¹ Com era d'esperar, el discurs polític ha presentat aquestes retallades com a inevitables en un context de necessària austeritat. Els excessos d'anteriors governs, l'injust finançament autonòmic o la independència de la qualitat educativa dels recursos econòmics han estat arguments utilitzats pel govern de la Generalitat per justificar la contenció pressupostària.

Més enllà del debat sobre el caràcter inevitable o no de les retallades, el que sembla clar és que en tot cas aquestes no han estat neutrals. La història contemporània ens mostra com en molts països europeus les crisis econòmiques són moments idonis per introduir canvis de direcció en la política econòmica o la política social. Sota un discurs de necessitats de reestructuració, les polítiques més conservadores aprofiten la crisi per plantejar reformes que afecten normalment els models de provisió i finançament públic de l'educació i que acostumen a tenir efectes sobre els col·lectius socialment més desafavorits. Catalunya no és una excepció a aquesta regla. Les retallades no han protegit decididament els col·lectius socialment més vulnerables. D'una banda, les retallades no selectives i lineals (les més significatives i de més abast), en la mesura que no discriminen, tendeixen a perjudicar més els col·lectius socialment més desafavorits. Cal destacar aquí sobretot la reducció pressupostària en capítol 1 (professorat i altre personal de suport), la reducció en les despeses de funcionament dels centres educatius o la reducció (i posterior traspàs a les Diputacions) de

més del 50% dels ajuts per plaça d'educació infantil. D'altra banda, les retallades selectives curiosament han tendit a eliminar serveis i suports determinants per als col·lectius més desafavorits: beques de menjador, vetlladors per a alumnes amb necessitats educatives especials, reducció d'aules d'acollida, reducció de contractes-programa, etc. Només el manteniment de la sisena hora en els centres socialment més desafavorits (amb criteris no sempre clars d'inclusió i exclusió) s'ha dut a terme amb l'objectiu de protegir aquells que estan pitjor. En la resta de decisions, i en la mesura que no s'ha optat per afavorir la situació d'aquells que estan pitjor, s'ha desplegat una política educativa poc justa, segons els principis de justícia distributiva de John Rawls.

Aquesta acció política en l'assignació de recursos ha anat acompanyada també d'un marc normatiu que ho ha permès o fins i tot ho ha afavorit. D'una banda, l'acció de govern a Catalunya ha estat en alguns aspectes supeditada a la normativa estatal. Així, el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalització del gasto público en el àmbit educatiu va imposar mesures de contenció a les CCAA en matèria de la política de substitucions del professorat o en increments de ràtio, per exemple. En aquests àmbits, en tot cas, el govern de la Generalitat no va objectar o paraitzar l'aplicació de mesures (com sí ha fet amb la LOMCE, per exemple). De fet, el RD es va recórrer davant dels Tribunals només en tant que invasió competencial i no per les mesures que incloïa. D'altra banda, en l'aplicació de la LEC, el govern ha estat clarament selectiu. Ha desplegat els decrets de direccions, d'autonomia escolar o "de plantilles" mentre ha prescindit de l'article 48 (referit a la distribució zonal d'alumnes amb NEE) o de les mesures relatives a la constitució de zones educatives.

Xavier Bonal és professor del Departament de Sociologia de la UAB i Special Professor in Education and International Development a la Universitat d'Amsterdam. És director del grup de recerca sobre Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS-UAB).
Xavier.bonal@uab.cat

Aina Tarabini és professora del Departament de Sociologia de la UAB, membre del GEPS i directora del projecte ABJOVES: Abandonament educatiu prematur a Espanya.
Aina.Tarabini@uab.cat

Antoni Verger és becari Ramón y Cajal al Departament de Sociologia de la UAB, membre del GEPS i director del Projecte EDUPARTNER: Public-private Partnerships in education governance.
Antoni.Verger@uab.cat

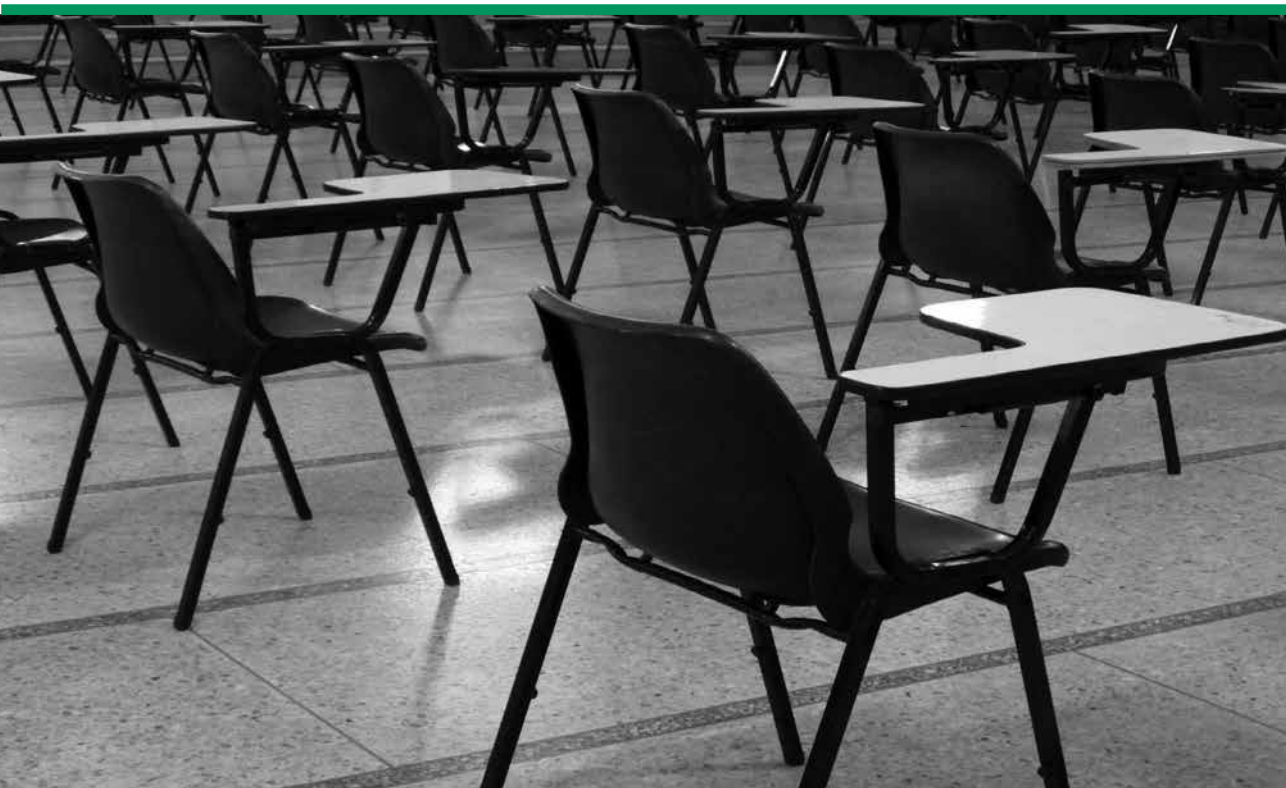
Els efectes d'aquestes opcions sobre les desigualtats educatives i socials són identificables en diverses dimensions. En aquest article, per raons d'espai, ens referirem només a tres qüestions, que són, però, fonamentals: la segregació escolar, les mesures de precarització de l'educació pública i el retorn a la doble via en els itineraris educatius.

Efectes de la nova política sobre la segregació escolar

Pel que fa a la qüestió de la segregació escolar, comptem amb els primers indicis que ens assenyalen l'impacte negatiu de la crisi en la polarització del procés d'escolarització.² Les situacions de crisi accentuen els mecanismes de clausura social i dificulten, d'altra banda, la possibilitat d'inversió educativa dels col·lectius més desfavorits, aspec-

tes que sens dubte agreugen la segregació escolar. Davant d'aquestes previsible tendències, la intervenció pública hauria d'actuar com a contra força, generant els mecanismes necessaris per assegurar una distribució equilibrada de l'alumnat. Ens referim a instruments com l'impuls de contractes-programa, la reserva de places, la zonificació escolar o el control dels falsos empadronaments. La passivitat de l'acció de govern en aquest àmbit ha estat alarmant. De fet, les mesures polítiques aprovades han anat fins i tot en la direcció oposada. Així, els augments de ràtio (especialment notables a escoles concertades) han perjudicat la distribució equilibrada, la clara infradetecció d'alumnes amb necessitats educatives específiques per situació social desfavorida ha restat pressió sobre la reserva de places, o les ampliacions de zones en alguns territoris (com a la ciutat de Barcelona)

D17



pot haver facilitat la mobilitat escolar d'aquells grups socials amb més capacitat de tria. A això cal afegir les decisions sobre tancament de determinades aules (molt desigual entre el sector públic i concertat), o l'obertura de nous grups (els anomenats "bolets") a aquells centres on es concentra la demanda com a alternativa a la distribució de l'alumnat en aquelles escoles amb més vacants. Es consolida així un model de passivitat d'intervenció pública en aquest àmbit, o fins i tot de presa de decisions que facilitin sobretot l'elecció escolar. Fer política a partir del seguiment de la demanda no hi ha dubte que accentua les desigualtats educatives, especialment en moment de crisi.

Precarització de l'educació pública

Les polítiques educatives actuals contribueixen a precaritzar l'educació pública i, en certa mesura, a discriminar el sector públic davant del privat. La LOMCE, per exemple, afavoreix l'elecció de centres concertats quan obliga les administracions a establir nous concerts amb centres privats si hi ha suficient "demanda social". També millora les condicions dels concerts, que passen d'un màxim de quatre anys a un mínim de sis. Cal tenir en compte que en fixar-se un mínim, enlloc d'un màxim, s'obren les portes a la renovació automàtica dels concerts. Aquesta llei també avala la pos-

sibilitat de publicar els resultats de les avaluacions estandarditzades (en les quals el sector concertat acostuma a sortir millor parat arran de la composició social del seu alumnat) en rànquings com una forma d'orientar l'elecció escolar de les famílies i promoure la competició entre centres.

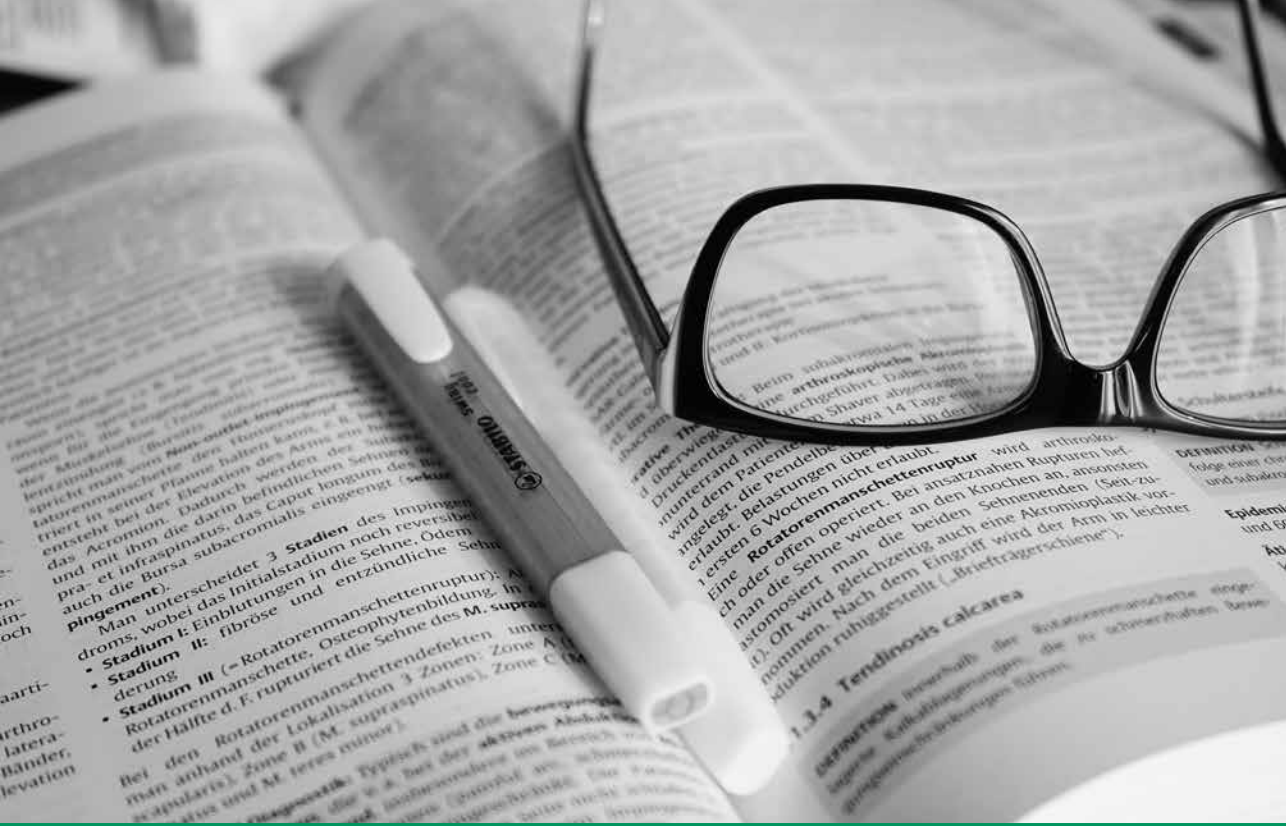
A Catalunya, les polítiques de finançament també han prioritzat (o han castigat menys) el sector concertat. Entre 2009 i 2011, la despesa global per estudiant s'ha reduït en 493€, mentre que la reducció de la despesa per estudiant en centres concertats ho ha fet només en 227€. De fet, l'única partida que s'ha mantingut estable en els pressupostos de la Generalitat dels darrers anys, malgrat les retallades, és la proporció de despesa pública en ensenyament privat.

La política d'augment de ràtio -que forma part del programa d'austeritat ha afavorit també l'expansió del sector concertat. Aquesta política ha tingut un "efecte fugida" d'alumnat dels centres públics en pitjors condicions i ha facilitat la seva concentració en escoles concertades.

La privatització de l'educació també ha afectat el nivell 0-3. El govern de la Generalitat ha reduït fins a un 52% l'aportació a les escoles bressol municipals en el període 2010-2013, la qual cosa ha comportat un augment important de les quotes, així com el tancament de nombroses escoles i línies en escoles bressol públiques.

Una de les polítiques amb el potencial de dignificar i potenciar el sector públic és el de l'autonomia escolar. Avui dia, hi ha un ampli consens en què donar més autonomia educativa i pedagògica als centres és una forma de millorar l'efectivitat educativa. L'autonomia de centre pot contribuir a promoure un aprenentatge més significatiu i vinculat al context més immediat de l'escola, així com a empoderar els professionals de l'educació i altres agents de la comunitat

“ Les polítiques educatives actuals contribueixen a precaritzar l'educació pública i, en certa mesura, a discriminar el sector públic davant del privat.”



educativa a l'hora d'incidir en els continguts que es transmeten en els centres educatius. No obstant això, tant la LOMCE com les polítiques de la Generalitat avancen en la direcció contrària.

Per començar, la LOMCE contempla una clara recentralització del currículum la qual cosa comporta que moltes decisions d'àmbit curricular s'allunyin dels centres. Amb aquesta llei, el govern central passa a controlar del 55 al 65% dels continguts comuns curriculars a les comunitats històriques, i del 65 al 75% dels continguts a la resta de comunitats autònomes. La introducció de revàlides a final de cada cicle que contempla la LOMCE és una mesura amb la que el govern central també podrà controlar i condicionar de forma molt efectiva allò que ensenyen les escoles. La LOMCE també avenge mesures gerencialistes en la governança dels centres escolars, atorgant més competències als directors en detriment de les competències d'altres membres de la comunitat educativa com els Consells Escolars.

A Catalunya, en el context de les polítiques d'austeritat, s'han deixat de finançar els plans d'entorn i s'han reduït els acords de coresponsabilitat entre l'Administració i els centres educatius, dues mesures que anaven en la línia de promoure l'autonomia pedagògica dels centres

i la seva vinculació amb el seu entorn més immediat. Alhora, una de les mesures estrella en educació del govern de CiU la trobem en el Programa de Competències Bàsiques, el qual té una naturalesa fortament prescriptiva. Aquest programa consta de quatre volums destinats als mestres en què es defineixen un conjunt d'orientacions pedagògiques, metodològiques i d'avaluació en relació amb les àrees de llengua (tant catalana com castellana) i matemàtiques. Malgrat els potencials efectes d'aquest programa en la millora dels resultats educatius, es tracta d'una política que contribueix a estandarditzar els processos d'ensenyament i que, per tant, allunya els centres de l'ideal de l'autonomia educativa.

La Formació Professional Bàsica o el retorn a la doble via

Al curs 2014/15 s'ha iniciat el desplegament formal de la LOMCE amb l'establiment, entre d'altres mesures, de la Formació Professional Bàsica (FPB). L'FPB substitueix els antics Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI) i introdueix diversos canvis en relació als seus antecessors que modifiquen tant la lògica com els potencials efectes dels mateixos en clau d'equitat educativa. Aquests canvis es poden sintetitzar en tres qües-

tions: l'edat d'accés de l'alumnat, les opcions de titulació que ofereix l'FPB i les condicions de realització i oferta dels programes.

En primer lloc, l'FPB anticipa l'edat d'entrada dels alumnes en relació als antics PQPI. Si bé els PQPI anaven adreçats als alumnes majors de 15 anys que es preveia que no assolirien el graduat de l'ESO per la via ordinària, l'actual FPB està adreçada als alumnes que després de cursar el primer cicle de l'ESO (que amb la LOMCE inclou els tres primers cursos de la mateixa) no estiguin "en condicions" de promocionar a 4t. A més, hi ha la possibilitat d'incloure "de forma excepcional" alumnat de 2n d'ESO que tampoc estigui "en condicions" de promocionar. De tal manera, l'FPB suposa acabar amb la comprensivitat de l'educació secundària obligatòria al nostre país, obrint la possibilitat que alumnes cada cop més joves segueixin un itinerari formatiu no només diferent a l'ordinari sinó sobretot amb un valor clarament inferior. De fet, tot i que el ministre Wert legítimi la reforma en afirmar que està avalada per les recomanacions dels organismes internacionals, la pròpia OCDE afirma que els sistemes educatius que generen més diferenciacions internes no són en absolut els que generen millor rendiment i sí, en canvi, els que produeixen més desigualtats.

En segon lloc,⁴ l'FPB elimina el mòdul optatiu que contenien els antics PQPI orientats a aconseguir el graduat de l'ESO i, de fet, condiciona l'obtenció del títol d'ESO a l'aprovació de la revàlida general establerta a final de 4t. La càrrega curricular de l'FPB, no obstant això, és tan baixa que els alumnes que l'hagin cursat difícilment podran aprovar la revàlida, impossibilitant -a la pràctica- l'obtenció del graduat.⁵ Ara bé, tot i que l'FPB no dóna accés directe al graduat de l'ESO sí que dóna accés als Graus Mitjans de Formació Professional, la qual cosa implica acabar amb un dels majors

“ La pròpia OCDE afirma que els sistemes educatius que generen més diferenciacions internes no són en absolut els que generen millor rendiment i sí, en canvi, els que produeixen més desigualtats. ”

èxits que va suposar la LOGSE: la fi del sistema de doble titulació en finalitzar l'educació bàsica. El resultat d'aquest procés, tal i com afirma Nogués, és un procés de segregació de l'alumnat que consolida la formació professional com una "via de segona" orientada als "menys capaços".⁶

En tercer lloc, el Reial Decret 127/2014 d'aplicació de l'FPB introdueix nous requisits per al desplegament dels programes que modifica substancialment els seus potencials impactes sobre les possibilitats d'èxit educatiu dels alumnes que hi participen. Fonamentalment, estableix una ràtio de 30 alumnes per aula, doblant els 15 alumnes de mitjana que preveien els PQPI. Aquesta mesura té un rellevància cabdal ja que, segons indica tota la recerca desenvolupada en aquest àmbit, un dels elements clau per a l'èxit dels PQPI era precisament el seu funcionament a partir de grups reduïts, permetent una atenció personalitzada per part del professorat.⁷ De fet, la pregunta que cal plantejar-se és: quines són les possibilitats reals de desenvolupar una adequada orientació i acció tutorial amb ràtios de 30 alumnes per aula? Així mateix, cal tenir en compte que els nous requisits establerts pel Reial Decret pel que fa a l'oferta de l'FPB i, en concret, les majors exigències d'espais i atribucions docents, contribuirà a eliminar part de l'oferta territorial que ara desenvolupen ajuntaments i/o entitats socials de diferent tipus. En el mateix sentit, diversos sindicats tant a Catalunya com arreu del territori espanyol han denunciat que la major part de centres de secundària, especialment públics, no tenen espais ni dotacions suficients de professorat per poder oferir l'FPB. Finalment, és important destacar que bona part dels perfils professionals establerts amb els PQPI no tenen equivalència amb la nova FPB (de fet, es passa de 32 a 14 perfils professionals), amb la qual cosa l'oferta encara quedarà més reduïda.

I tot això en un context en què l'oferta de PQPI ja era insuficient en termes globals i, a més, territorialment desequilibrada.

Davant les incerteses per a l'aplicació immediata de l'FPB que exigia el Ministerio (manca de finançament, manca de previsió pel que fa a la dotació d'espais, manca de professorat, etc.) el Departament d'Ensenyament ha decidit aturar-ne l'aplicació per al curs 2014-15 i desplegar, en canvi, els nous Programes de Formació i Inserció (PFI) que, en bona mesura, són una continuació dels antics PQPI. En tot cas, tard o d'hora també s'implantarà l'FPB a Catalunya i aleshores la consolidació d'aquesta doble via serà una realitat. Una doble via que reforça les desigualtats socials d'origen i limita les possibilitats del sistema educatiu per actuar com una eina a favor de l'equitat social. És més, a tot el que hem apuntat fins el moment, cal preguntar-se quines seran les possibilitats de continuïtat formativa de l'alumnat que hagi cursat l'FPB en un context de dèficit estructural de places públiques de formació professional de grau mitjà.

En definitiva, tot i que al curs 2014-15 a Catalunya encara no tinguem FPB, caldrà estar molt atents a la seva evolució i a la resposta de la Generalitat davant les directrius del Ministerio •

-
- 1 Dades de Bonal, X. i Verger, A. (2013) L'agenda de la política educativa a Catalunya (2010-2013). Una anàlisi de les opcions de govern. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
 - 2 Vegeu Martínez, M. i Albaigés, B. (2013) L'Estat de l'Educació a Catalunya. Anuari 2013. Fundació Jaume Bofill. Polítiques núm. 8o. p. 525.
 - 3 Ibid. p. 135.
 - 4 OECD. (2012). Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. Paris: OECD.
 - 5 Vegeu Tarabini, A., Castejón, A. Curran, M. (2015, en premsa), La educación comprensiva en Cataluña (España): aspectos formales, aplicación y resultados. En: F.Balutau Education Provision at Lower Secondary School Level : A comparative study.
 - 6 Nogués, R. (2014) La nueva Formación Profesional Básica (FPB). Una visión crítica, Fórum Aragón, 12.
 - 7 Amer, J. (2012) Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado. RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 5, 3, 369-379.

EL PROFESSORAT DAVANT LA CONTRAREFORMA EDUCATIVA DE LA LOMCE

D22

NOUS HORIZONS 209 | 2015

És molt difícil saber l'opinió dels més de 50.000 docents que hi ha actualment a Catalunya sobre aquesta llei del Ministeri, però després de desenes de xerrades sobre el tema puc afirmar alguns aspectes que situen el moment actual i que hem de tenir en compte.

En primer lloc, la proposta de LOMCE va arribar després de tres anys de retallades que van reduir el sou, augmentar les hores lectives, reduir el nombre de professors en els centres, incrementar els alumnes per aula, canviar el sistema de substitucions, de baixes... Tot un despropòsit que, en gran part, encara persisteix.

A més d'aquesta situació, aquest text legal és molt difícil de conèixer ja que obliga a consultar diverses lleis anteriors i veure quins canvis es proposen en cada article esmentat. Gran part del professorat no ha

llegit el text i es refia de les interpretacions i els comentaris que fan els mitjans de comunicació i les organitzacions professionals o sindicals.

I, finalment, a Catalunya sortíem d'anys de treball en el "Pacte Nacional per l'Educació" i els debats sobre la LEC amb tots els enfrontaments que va generar. Estàvem en el procés de desenvolupament de la nova llei catalana i clarament no existia necessitat de canviar el sistema educatiu.

Amb aquests tres aspectes s'evidencia que d'un govern capaç de baixar un 1% del PIB en educació, que volia fer una nova llei que ningú demanava i fent propostes sense consultar els qui l'han d'aplicar, difícilment podíem esperar un canvi que afavorís el treball docent i un millor clima educatiu.



Jaume Aguilar i Vallés. Mestre de secundària.
President de la Federació de Moviments de
Renovació Pedagògica de Catalunya. Membre
del Moviment Educatiu del Maresme.
He estat membre del Consell Escolar
de Catalunya i del Consell Escolar del
Estado. jaumea@pangea.org

El perquè d'una llei

Quan es planteja aquesta llei s'estava treballant en el model LOE-LEC que, poc a poc, anava millorant resultats en les proves PISA i que s'anava implementant malgrat les dificultats de les "retallades". Tanmateix en l'exposició dels motius de canvis normatius, el govern del PP no esmenta anàlisis, ni estudis, ni informes que argumentin la necessitat de modificació en el sistema. En els redactats semblava que oblidava les etapes d'educació infantil i primària i se centrava en secundària obligatòria i postobligatòria... Tot un seguit d'aspectes que, al marge de més lectures, feia interpretar la llei en termes de revenja política.

El professorat va rebre les notícies amb molta incredulitat, més preocupat pel dia a dia que per les conseqüències en la implementació de la LOMCE.

Les primeres anàlisis van encendre tots els focs: atac al procés d'immersió, el retorn a la religió obligatòria i avaluable, la segregació en l'ensenyament obligatori, la selecció continua de l'alumnat, tornada a les revàlides, imposició d'un nou currículum, eliminació de la participació de les famílies als centres, el reforç del poder de les direccions davant dels claustres, desprestigi de la formació professional,... Tot plegat un munt de propostes que ens allunyen de les línies europees i dels plantejaments que fins ara es defensaven.

El model d'escola que pretén la LOMCE ens indica un model de societat, incrementant les desigualtats socials, posant l'ensenyament al servei del mercat, desmuntant simultàniament el servei públic i privatitzant-lo, incrementant el control ideològic... Refermant la tendència cap a una societat neoconservadora, profundament classista i amb un gran nombre de persones amb baixa qualificació, mà d'obra barata per al futur.

En definitiva, una llei de caràcter centralista, homogeneïtzadora, que vol privatitzar l'educació, selectiva, de tall franquista, que s'imposa per la majoria absoluta del partit en el govern i amb el rebuig de tota la resta de forces polítiques, no pot esperar l'acceptació de la comunitat educativa i menys del professorat.

Les raons del "no"

Des de la vessant professional hi ha aspectes que afectem profundament la professió docent.

És la primera llei democràtica que no s'articula en el desenvolupament d'una educació integral. Oblida, per tant, tot el treball dels centres educatius en l'acompanyament de l'alumnat per aconseguir la formació de persones i ciutadans. Els valors que tota educació impulsa queden oblidats o, el que és el mateix, es torna a prevaler l'obediència, la submissió i la repetició de continguts al marge de les demandes i els interessos de l'alumnat, amb la pretensió de tornar als anys foscos de la memorització i la mera instrucció a les aules.

En el moment actual, que estem parlant de l'educació al llarg i ample de la vida, amb els grans esforços que s'estan realitzant per contribuir a la formació de la personalitat dels nostres alumnes, on el professorat està treballant amb pares i mares per assolir una educació conjunta i on els centres es plantegen el treball amb les entitats de l'entorn establint complicitats per enfortir les xarxes educatives, aquesta llei ens retorna a les parets de les aules amb les finestres tancades, a la foscor i la clausura.

Manté que els alumnes tenen talents -grollera interpretació de les intel·ligències múltiples?- i que el paper de l'escola és reconèixer-los, valorar-los i, en base d'aquests aspectes -potser genètics?-, seleccionar l'alumnat i recon-



Autor: Fons PSUC (ANC)

duir-lo en diferents trajectòries. Els que valen, orientar-los a la universitat i els que no, al mercat laboral amb o sense formació professional. Destruïx el caràcter compensador que té una bona educació, que permet fer efectiva la igualtat d'oportunitats en la vida adulta, superant les dificultats d'origen.

Aquest argument pseudogenètic per classificar l'alumnat ens recorda altres totalitarismes que negaven les persones per no adaptar-se als models oficials. Aquestes visions excoentes rebutgen el valor de la diversitat, de la riquesa dels matisos, de l'esperit del treball compartit i el reforç del vincle que ens uneix.

Es una llei que ignora el valor de l'educació com a potenciadora de capacitats i competències. Torna a l'absurd ensenyament de fets i conceptes quan els professionals estem reclamant autonomia per adaptar els currículums,

modificant metodologies per promoure l'aprenentatge entre iguals, la col·laboració i el treball en equip; emfatitzant en la capacitat d'aprendre a aprendre, l'esperit emprenedor i la capacitat crítica enfront d'uns continguts –sovint memorístics- deslligats dels interessos i de la realitat dels nostres alumnes.

Després d'anys d'esforços per potenciar una formació professional de qualitat, la llei del PP torna a la consideració de Formació de segona, greu error que pot endarrerir, encara més, la feble economia del país. Els bons tècnics professionals han estat sempre peces clau per al teixit industrial i així s'ha demostrat històricament. En un moment on bona part dels països europeus estan difuminant els límits entre el saber pràctic i teòric –en concret, entre el batxillerat i la formació professional–, ara es torna a insistir en la separació i el menyspreu de la formació laboral.

Remarcaria l'absoluta desconfiança que tota la llei té vers el professorat, no ha existit diàleg sobre la conveniència de noves normes i, un cop més, s'oblida la formació del professorat com a eix del canvi, la necessària responsabilització dels equips docents i l'avaluació interna com a motor de reflexió i millora col·lectiva.

La manca de debat, la imposició de currículums i de proves externes que "validin" la feina realitzada a les aules, la probable publicació dels resultats, l'elaboració de rànquings de centres, desprestigia i despersonalitza la funció educadora docent.

"Quan una llei és injusta, el correcte és desobeir"

Mahatma Gandhi

Poc després de conèixer els primers projectes de llei, les organitzacions del professorat, de les AMPES i de l'alumnat aviat ens posicionarem. La proposta era inoportuna -pel moment de retallades, sense anàlisi ni debat-, inútil -no responia als reptes, ni a la millora de resultats-, injusta -per segregadora, selectiva, per anar en contra el procés d'immersió, per reintroduir la religió a les aules-. Davant d'aquestes propostes el correcte és desobeir.

El professorat farà resistència activa als processos que vol implantar la LOMCE, després de tants anys construint una escola democràtica, inclusiva, potenciadora de la cohesió social i la plena formació de persones i ciutadans, ara, per coherència professional, no farem marxa enrere.

- Potenciant els projectes educatius, mantenint la participació dels pares i les mares en els consells escolars i afavorint la coresponsabilitat amb tota la comunitat educativa -creant xarxes més enllà del centre escolar-, ja que són accions d'èxit educatiu.

- El manteniment de la nostra llengua com a vehicular en els aprenentatges perquè ha demostrat ser una excel·lent eina de millora i de cohesió social. Després de més de trenta anys i milions d'alumnes de procedències molt diverses, s'ha acceptat la llengua com a eina d'identitat col·lectiva i ha generat consens en el seu ús, demostrant plena compatibilitat pel coneixement i l'ús d'altres llengües.
- Manteniment i aprofundiment en els projectes curriculars basats en l'educació integral dels nostres alumnes, en el desenvolupament competencial per "aprendre a comprendre el món i fer, aprendre a ser i a conviure". Les metodologies cooperatives per treballar-les són clau, així com l'ús de les tecnologies de la informació, el coneixement de l'entorn més proper i el caràcter científic i rigorós.

“ És una llei que ignora el valor de l'educació com a potenciadora de capacitats i competències.”



- Incrementant l'autonomia pedagògica dels centres i fer-ne ús per aconseguir l'adhesió dels docents al projecte comú, per acompanyar els nostres alumnes en els processos d'aprenentatge, per adequar els centres als reptes educatius que ens plantegen els nostres infants.
- Articulant sistemes de reflexió sobre la pràctica docent que ens permeti treballar en les dificultats reals, des de la formació, mitjançant l'intercanvi i la valoració del treball realitzat.
- Superant els llibres de text com a tals, diversificant materials d'ús i consulta, potenciant l'observació directa i el treball col·lectiu.
- Inclouent el treball dels valors en l'acció tutorial i en el dia a dia educatiu.
- Afavorint la no separació dels alumnes per raó de religió o procedència.

Els propers mesos seran complicats i es rebran moltes pressions per aplicar aquesta contrareforma. Com hem fet fins ara, les organitzacions que formen el MUCE continuarem recollint les adhesions de municipis i consells escolars i pressionant els partits polítics presents al Parlament per retirar aquest disbarat.

La consciència en la bona feina feta i la mobilització seran clau per tombar aquest despropòsit. Ben segur que ho aconseguirem •

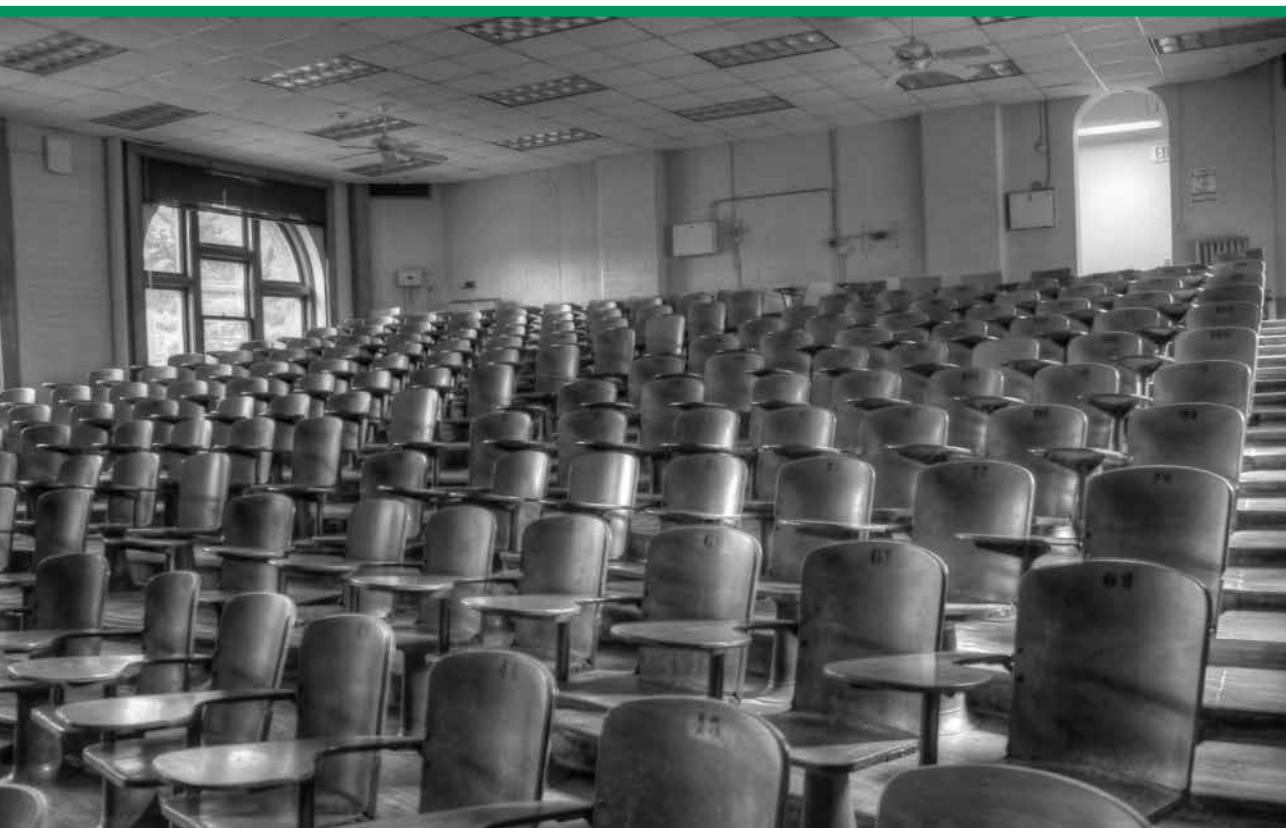
ANÀLISI COMPARADA DE LEC I LOMCE. ELEMENTS DE CONVERGÈNCIA I DIVERGÈNCIA EN TEMPS DE CRISI I RETALLADES

D28

Abans de començar no vull deixar d'agrair a en Ramon Plandiura el seu suport i la col·laboració que han fet possible aquest document. I, molt especialment, que hagi compartit amb mi els seus coneixements i la passió pel món de l'educació durant aquests més de quinze anys de col·laboració professional.

Aquest article pretén donar resposta a l'encàrrec de la revista Nous Horitzons de realitzar una comparativa de la Llei catalana d'educació, de 10 de juliol de 2009 (LEC) i l'estatal Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), i destacar aquells aspectes on ambdues lleis poden ser coincidents i aquells on són divergents. L'objectiu és determinar si la LOMCE i la LEC tenen punts coincidents i/o divergents en la seva regulació i la incidència dels mateixos en el sistema educatiu.

En aquest marc és necessari fer una breu referència a la configuració del dret a l'educació i el model constitucional en vigor. La Constitució espanyola de 1978 situa l'escola pública com l'eix al voltant del qual es munta el sistema educatiu amb el mandat als poders públics de garantir el dret de tots a l'educació mitjançant la creació de centres docents (art. 27.5). La Constitució conté també el reconeixement de la llibertat de les persones físiques i jurídiques de crear centres docents (art. 27.6) i un mandat als poders públics d'ajudar aquells centres docents que reuneixin els requisits que la llei estableixi (art. 27.9). No obstant això, la garantia del dret a l'educació pivota sobre l'escola pública amb l'exigència de proactivitat dels poders públics per crear centres. Es tracta d'un disseny que obliga



Eva Izquierdo Monzón. Advocada en exercici des de l'any 1998. He conduït la meua trajectòria professional en la defensa dels drets humans i socials, dret d'educació i dret de la funció pública. Publicacions a destacar: "Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu" (Amb Ramon Plandiura i Neus Soriano) Fundació Jaume Bofill 2009; "Quién manda en la escuela? Los poderes de la educación" Cuadernos de pedagogía Básica para Profesorado 2008; "Leyes orgánicas educativas: LOE y LODE comentadas" (amb Ramon Plandiura) Federación de enseñanza CCOO 2007.
evaizquierdo@defensalegal.cat

els poders públics a assegurar el dret a l'educació a través dels centres que creï, sens perjudici de l'oferta de centres privats i centres privats finançats amb fons públics.

Dins d'aquest model constitucional ens trobem amb la LOMCE. La LOMCE va entrar en vigor l'1 de gener de 2014 i s'ha de dir que no és una nova llei educativa sinó una llei que introdueix canvis. En aquest cas, les lleis afectades han estat la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), i, en menor mesura, la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, del dret a l'educació (LODE), les dues lleis orgàniques de referència de l'ensenyament no universitari. Algunes de les afectacions de la LOMCE posen en entredit l'obligació dels poders públics de garantir el dret de tots a l'educació mitjançant la creació de centres docents i apunten a un model en el qual els poders públics dilueixen la seva presència en el sistema i l'escola pública veu més limitades les possibilitats de créixer i enfortir-se. Si bé totes aquestes mesures contribueixen a la construcció del nou model, n'hi ha unes que tenen una relació més directa amb l'obligació dels poders públics de garantir el dret de tots a l'educació mitjançant la creació de centres públics. Podem concretar dues mesures que contribueixen al disseny d'aquest nou model. L'anterior redacció de l'art.109.3 de la LOE recollia aquest mandat constitucional en establir que les administracions públiques garantirien l'existència de places públiques suficients. Amb les modificacions introduïdes per la LOMCE s'ha suprimit la referència a places públiques.¹ I s'afegeix el nou art. 116.8 de la LOE, que disposa que les administracions educatives podran convocar concursos públics per a la construcció i gestió de centres concertats sobre sòl públic dotacional, sòl fins ara reservat a la creació i construcció de centres públics.

Quan parlem de les lleis educatives des d'un punt de vista de l'Estat espanyol i de Catalunya dins del marc jurídic actual, hem de diferenciar bé dos nivells: per una banda, un nivell d'ordenació del sistema educatiu, que és competència estatal al marge del seu desplegament, i, per altra banda, tenim l'organització dels sistema educatiu (en el qual intervenen l'Estat i la Generalitat).

I, en aquest context normatiu, a Catalunya tenim la Llei catalana d'educació (LEC) que es va aprovar el 10 de juliol de 2009, és a dir, quatre anys abans de la LOMCE. La llei estatal que la LEC va tenir com a referència va ser la LOE. La LOE va ser una llei que es va aprovar al Congrés espanyol amb la suma dels vots dels diputats del PSOE, ERC, ICV-IU i amb l'abstenció de CiU. En allò que ens interessa per a aquest article, destaquem dos elements de la LOE, que tenia una mínima sensibilitat pel marc autonòmic i una mínima sensibilitat progressista. Els redactors de la LEC van optar per una llei d'educació catalana àmplia, comprensiva del conjunt d'aspectes que conformen el sistema educatiu, que incloïa matèries que eren competències de la Generalitat, però també altres matèries que, per a l'Estat, tenien el caràcter de bàsiques o que l'Estat havia regulat com a matèries de caràcter orgànic. Tanmateix, des de l'aprovació de la LEC l'any 2009 han tingut lloc dos esdeveniments que cal tenir en compte: el primer, la sentència del Tribunal Constitucional 31/2010, de 28 de juny, sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, que reforça les competències exclusives de l'Estat i la competència de l'Estat per decidir-ne l'abast; i, el segon, la LOMCE, que modifica una sèrie d'articles de les lleis orgàniques vigents quan s'aprovà la LEC el 2009.

Per tant, la LEC va estar condicionada

per la LOE amb la que tenia afinitats però també amb la que se sentia incòmoda i apuntava algunes línies que la LOE no avalava suficientment. I ara, amb les modificacions introduïdes per la LOMCE, moltes d'aquestes línies de la llei catalana resulten confirmades. D'altres modificacions de la reforma són totalment contràries a la LEC, principalment quant a la regulació de la llengua pròpia i respecte a l'exercici de les competències.

Quant a la definició del nou model del sistema educatiu en relació al mandat constitucional, val a dir que la LEC no conté preceptes que advoquin per la proactivitat de les administracions educatives per garantir places escolars públiques suficients i, quan trasllada l'art. 27.5 de la Constitució al seu redactat, el rellegeix i omet tota referència a l'obligació dels poders públics de crear centres (art. 4.2).

Després de la nostra anàlisi comparativa de les dues lleis educatives, l'estatal i la catalana, es posa de manifest com les dues lleis defensen un sistema educatiu molt semblant –evidentment al marge del tema de la llengua, model d'immersió lingüística, i l'àmbit competencial–. Aquest model coincident d'ambdues normes socava el model constitucional que situa l'escola pública com l'eix al voltant del qual es munta el sistema educatiu.

Entre les coincidències d'ambdues lleis educatives, ressaltem que la mutació de l'autonomia de centres per l'autonomia d'uns directors de centre cada vegada més autònoms dels centres no és una aposta només de la LOMCE; el blindatge dels concerts a les escoles d'elit que segreguen per sexe ja es recollia a la LEC; les mesures encaminades a què l'escola pública deixi de ser l'eix vertebrador del sistema també varen prendre cos, abans que en la LOMCE, en el marc normatiu català (a l'art. 8 de la LEC art.8 i a l'art.21 de l'EAC).

A continuació, comentem algunes de les convergències de la LEC i la LOMCE, al marge de la ja indicada manca de regulació de la proactivitat de les administracions educatives per garantir places escolars públiques suficients de les dues lleis educatives.

Quant a la participació i els consells escolars

En parlar de la intervenció de la comunitat educativa és necessari recordar la redacció de l'art. 27.7 CE: Els professors, els pares i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i la gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics, en els termes que la llei estableixi. El mandat constitucional conté un paper actiu de la comunitat escolar a intervenir en el control i la gestió dels centres i no pas un paper a ser informada o consultada. Aquest mandat constitucional es concreta en la figura dels consells escolars. No obstant, els canvis introduïts per la LOMCE en les atribucions dels consells escolars dels centres públics i concertats, que modifiquen l'art.127 LOE i l'art.57 LODE, dibuixen més aviat un buidatge del mandat constitucional

La LOMCE menysprea la participació de la comunitat educativa. Al seu art. 42 fa desaparèixer l'obligació de programar l'oferta en col·laboració amb les corporacions locals i els agents socials. I, quant als consells escolars:

Redistribueix el poder dels centres públics i privats concertats. En els centres públics les competències decisòries dels consells escolars passen a ser assumides per les direccions, que resulten reforçades. En els centres concertats els consells escolars també perden les menors competències decisòries que tenien –no totes, es retenen algunes com les econòmiques, per exemple l'aprovació del pressupost pel que fa a fons públics i autorit-

zats, i l'aportació de les famílies per a activitats extraescolars i serveis— que no passen als directors, sinó als titulars. Els directors també s'afebleixen en favor dels titulars.

Suprimeix directament la competència dels consells escolars per aprovar el projecte educatiu, la programació anual i les normes d'organització i funcionament que passen a ser assumides pels directors. Fa desaparèixer el representant del municipi en els consells escolars dels centres privats concertats que la LOE havia introduït.

Respecte aquest buidatge de competències dels consells escolars, cal destacar que alguns governs de diferents comunitats autònomes l'han impugnat davant el Tribunal Constitucional; entre aquests no es troba el govern de la Generalitat.

La LEC respecta el model participatiu, del nostre ordenament, que té l'aval constitucional i la referència de la legislació bàsica i orgànica estatal. Ens trobem que introdueix en el seu redactat un concepte de participació en sentit ampli molt avançat creant, entre d'altres, les zones educatives, però en realitat no es preveu un sistema de participació, ni les ha desenvolupades. La LEC, de redacció anterior a la LOMCE, respecta la figura i les competències dels consells escolars però no els reforça i, en canvi, sí fa més gran la figura del director i més intenses les seves capacitats d'actuació. Es manté els Consells Escolars Municipals però els treu la capacitat de participació en la programació. Sembla ser que l'opció de l'ordenament jurídic català és per la gestió i no per la participació. Així, el fet que hagi substantivat un decret de direccions i no un de consells escolars n'és un exemple.

Ambdues lleis enforteixen el paper dels directors en detriment del consells escolars.

Quant als concerts educatius i la segregació per sexes (l'anomenada organització d'ensenyaments diferenciats per sexes)

El dret a la no discriminació que proclama l'article 14 de la Constitució es recollia en l'antiga redacció de la LOE quan regulava l'admissió d'alumnes, *“en cap cas hi haurà discriminació per raó de naixement, raça, sexe, religió, opinió o qualsevol altra condició o circumstància personal o social”*. A l'empara d'aquest article, el Tribunal Suprem ha anat dictant diverses sentències que avalaven les decisions de diverses comunitats autònomes que denegaven el concert a les escoles que segreguin per sexe. Davant aquesta situació, la LOMCE pretén posar fi a aquestes iniciatives autonòmiques i, si bé manté la redacció que diu que en l'admissió d'alumnes no hi haurà cap mena de discriminació, afegeix tot seguit que no constitueix discriminació l'admissió d'alumnes o l'organització dels ensenyaments diferenciats per sexes. Aquesta modificació introduïda per la LOMCE no té gran repercussió a la llei catalana, doncs aquesta, al seu art.43. 1.d), ja va introduir un aval a la segregació per sexe, a l'incorporar el principi de coeducació per mitjà de l'escolarització a una atenció “preferent” i no obligatòria. Així, ara la LEC té un aval en la normativa bàsica que abans no tenia.

Però tal i com s'ha dit al començament, la LOMCE i la LEC també tenen grans divergències. Així, des de l'òptica catalana, les pertorbacions més grans de la LOMCE provenen, d'una banda, de la recentralització de competències per part de l'Estat, especialment paleses en el control de les avaluacions que atempten contra totes les autonomies; i, per l'altra, de l'atac directe al model d'immersió lingüística.

Tota la LOMCE traspua la voluntat de buidar de competències les comunitats autònomes. La voluntat de nacionalitzar l'ensenyament —espa-

nyolitzar els alumnes, en paraules del ministre Wert— es manifesta en la llei de diferents maneres, entre les quals, aquestes tres:

La primera: reforçar la llengua espanyola, com a instrument bàsic de la unitat d'Espanya en detriment de les llengües pròpies, bàsicament realçant l'assignatura de castellà i situant en segon pla el català; posant en entredit el model d'immersió lingüística fins a l'extrem d'obligar l'Administració a pagar l'escolarització en centres privats als alumnes als que no assegurin la seva llengua vehicular a l'escola pública.

La segona: la recentralització mitjançant el control des de l'Estat dels currículums dels ensenyaments, sobretot a través de la determinació dels seus continguts i del control de les avaluacions, amb la idea que qui avalua també diu que s'ha d'ensenyar.

La tercera: residenciar en l'Estat totes les competències possibles, tinguin encaix constitucional o no en tinguin.

La LOMCE fa un desplegament de l'article 149.1.30 de la Constitució que deixa les comunitats autònomes, aquí la Generalitat, sense competències normatives de prou entitat per poder adoptar les seves pròpies alternatives polítiques en funció de les seves circumstàncies específiques, que és la reserva que fa la jurisprudència de Tribunal Constitucional. Prova d'aquesta actuació és a la disposició final quarta de la LOMCE que, amb caràcter general, fa recaure en el govern de l'Estat tot el desplegament de la Llei. Això trenca amb la legislació educativa orgànica precedent, tant la promoguda per governs socialistes com per governs populars, que venia deixant clar que el desplegament de la Llei, amb caràcter general, corresponia a les comunitats autònomes, excepte en aquells aspectes concrets que la mateixa Llei deia que corresponien

al govern de l'Estat. La LOMCE, des del punt de vista d'anàlisi competencial, més que una norma bàsica, és una norma que s'extralimita, que procedeix a una centralització general del sistema i que soccava l'autonomia educativa de les comunitats autònomes amb voluntat d'exercir-la.²

La LOMCE procedeix a un desplegament de l'article 149.1.30 de la Constitució que va més enllà del que és una norma bàsica i que lamina profundament i ocasiona inseguretats jurídica a la capacitat d'actuar de les comunitats autònomes.

Fins aquí s'han destacat algunes de les convergències i divergències d'ambdues normes que situen la comunitat educativa davant un panorama jurídic de gran inseguretats i la sotmet a voluntats polítiques que semblen haver oblidat el mandat constitucional en relació el dret a l'educació. Val a dir que les línies d'aquest article són una aproximació només d'alguns dels aspectes que s'han considerat més significatius per destacar en un document d'aquestes dimensions d'espai i, per tant, no són una llista tancada.

En conclusió, davant aquest context normatiu i polític, potser convé recordar algunes qüestions que sembla que els legisladors no tenen present quan es posen a regular el dret a l'educació.

El dret a l'educació es reconeix a l'article 27 de la Constitució i es reconeix, a més, l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyament bàsic. L'educació és un dret fonamental i les funcions que, per mandat constitucional, tenen els poders públics són assegurar les llibertats i els drets educatius així com programar i planificar l'oferta educativa en atenció a principis d'equilibri territorial, equitat, cohesió social i respecte a la diversitat.

El dret a l'educació, com d'altres drets, pot escurçar-se en el temps, pot aprimar-se en les prestacions, o pot veure perillar la seva pervivèn-

cia com a dret universal. En alguns moments de la tramitació de la LOMCE es parlava de beneficiaris de l'educació a l'hora de definir el sistema educatiu espanyol, un concepte estrany al sector que produïa inquietud si es té en compte que, en l'àmbit de la salut, la condició o no de beneficiari ha començat ja a deixar ciutadans i ciutadanes fora del sistema. La redacció final de l'article 2bis.1 no parla de beneficiaris de l'educació però el concepte hi és present. La LOMCE no parla tampoc d'escurçar la durada dels ensenyaments obligatoris i gratuïts però, a l'educació secundària obligatòria, obre vies per itineraris de segon nivell i menys segurs. Haurem d'estar molt atents en els propers temps per veure si les fronteres que han de garantir el dret a l'educació com a dret fonamental no es dilueixen o s'acaben traspasant.

Potser, també convé fer incidència en l'enfortiment de l'escola pública, com a garantia dels drets de l'educació, i recordar que aquí, com en els països de l'entorn, la universalització i garantia del dret a l'educació ha vingut sobretot de la mà de l'ensenyament públic.

I convindria preguntar-nos si uns poders públics amb menys cos, amb menys assumpció de responsabilitats i una escola pública redimensionada, amb menys cobertura i per a menys, no acabarà repercutint sobre un model que semblava haver afermat la pota educativa de l'Estat del Benestar •

-
- 1 També s'ha de dir que, a Catalunya, l'Estatut d'Autonomia va acabar també esquivant en la seva redacció final el mandat constitucional i, si bé en la redacció de la ponència de 8 de juliol de 2005, l'antic art.21.1, en consonància amb l'art.27.5 de la Constitució, deia que Totes les persones tenen dret a un ensenyament públic de qualitat, a la redacció final es diu només que totes les persones tenen dret a una educació de qualitat, se suprimeix el caràcter de "públic".
 - 2 Hi ha dos aspectes de la Llei especialment rellevants. El primer és el control del MECD sobre les TIC's que conté el nou article 111bis de la LOE i que acompanya en la DA 42ffi amb la potenciació d'un centre cridat a impartir ensenyament a distància en tot el territori de l'Estat. El segon aspecte és el control del perfil de nous directors dels centres públics als que s'exigirà un curs de formació les característiques del qual decidirà el govern de l'Estat (nou article 134.1 c de la LOE).

ELS GOVERNS LOCALS DAVANT LES RETALLADES I LA CONTRAREFORMA LEGISLATIVA EN EDUCACIÓ

D34

NOUS HORIZONS 209 | 2015

La crisi-estafa que patim des de fa anys ha tingut com a conseqüència indesitjada per la majoria o, millor dit, com a resultat planificat per una minoria, la pèrdua de drets socials i laborals i la davallada del finançament i de la qualitat dels serveis públics conquerits amb molts anys de lluita política i sindical.

En el cas de l'Educació les afectacions han estat molt greus ateses les retallades de les administracions educatives competents, Generalitat i Estat. Aquestes afectacions han estat compensades en part per la professionalitat dels mestres i per l'aposta d'alguns ajuntaments que han fet de l'educació i la cohesió social una prioritat política reflectida en els seus pressupostos municipals.

L'Estat, a més, no ha tingut prou amb les retallades pressupostàries i ha teixit una arquitectura jurídica a través de la LOMCE i de la LRSAL per tal de transformar els governs locals en simples gestors administratius de les retallades de les administracions educatives competents.

Però molts governs locals sabem que l'educació és fonamental per al futur de les nostres ciutats i malgrat les dificultats jurídiques, competencials i econòmiques no ens hem deixat prendre el lideratge en les polítiques educatives, principal instrument per a la cohesió social i la igualtat d'oportunitats.

Per això una setantena llarga d'ajuntaments catalans que representen quasi 2 milions d'habitants van conformar, ara farà tres anys, el setembre de 2012, el Fòrum d'alcaldes i alcaldesses per l'Educació a Catalunya amb l'objectiu de "demanar al govern de la Generalitat que, amb urgència, prioritzï la inversió en Educació com la millor garantia de futur, la millor inversió possible per superar aquesta greu situació

econòmica, política i social que viu Catalunya i els seus pobles i ciutats."

Les amenaces legislatives: LOMCE i LRSAL

El curs 2014-2015 ha començat la implantació de la LOMCE. Aquesta llei, aprovada pel govern del PP sense el consens de la comunitat educativa, dels sindicats i la resta dels partits polítics, és el pitjor atac a l'educació del nostre país en 35 anys i pretén consolidar un canvi de model educatiu.

La LOMCE, en comptes de descentralitzar cada cop més les competències educatives i de delegar més responsabilitats en els ajuntaments com fan els sistemes educatius més exitosos, recentralitza les decisions educatives pel que fa al currículum. L'Estat marca la major part de continguts (assignatures troncal) i ho fa de forma efectiva creant nombroses avaluacions o revàlides comunes per a tot l'Estat com a eina de control sobre la metodologia, el contingut i els valors i com a condicionant als mestres a l'hora de prioritzar continguts. Significa un clar procés d'homogeneïtzació.

La LOMCE, en comptes de posar l'educació al servei de la cohesió social dels municipis, actua contra la igualtat d'oportunitats perquè no fa cap referència als alumnes amb necessitats educatives específiques, oblida l'educació de les persones adultes i l'educació al llarg de la vida. Segrega els alumnes per capacitats des de 2n ESO amb la creació de tres itineraris acadèmics diferenciats, menysprea els ensenyaments aplicats o pràctics i crea una formació professional bàsica per als qui obtenen pitjors resultats acadèmics. També separa els alumnes en funció de l'elecció de l'assignatura de Religió i incentiva la segregació per sexes blindant els concerts econòmics a les escoles que la practiquen. A

Lluís Esteve Garnés. Diplomant en Magisteri i Màster en Cooperació per al Desenvolupament. Mestre de primària i cap d'estudis (1987-2003). Director de la Fundació Akwaba i de projectes de cooperació a l'Àfrica (1992-2002). Coordinació del Pla Integral de Collblanc-La Torrassa i de la Festa de la Diversitat de l'Hospitalet (1996-2003). Membre de la Junta de la Federació Catalana d'ONG (2001-03). Tinent d'alcalde de Serveis a les Persones i regidor d'Educació de l'Hospitalet (2007-15). Coordinador de l'àmbit d'Educació d'ICV (2011-15). lesteve64@gmail.com

més de fomentar l'exclusió i la segregació, la LOMCE promou la competència entre l'alumnat i entre els centres per damunt del valor de la cooperació i el treball en equip. Preveu la publicació de rànquings i es prioritzen els resultats per davant de la qualitat i de l'equitat dels processos educatius.

La LOMCE, en comptes d'afavorir la incorporació lingüística dels alumnes que arriben de nou al sistema educatiu català, ataca el model d'immersió lingüística, pretén segregar els alumnes en funció de la llengua i relega el català com a assignatura no troncal. Posa en perill el paper d'inclusió lingüística de l'escola catalana en contextos amb poc ús de la llengua, com és el cas de molts barris de les àrees metropolitanes.

La LOMCE va en sentit contrari a la necessària laïcitat del sistema educatiu que han de promoure els governs perquè elimina l'assignatura d'Educació per la Ciutadania i, atenent

les pressions de la cúpula eclesial, torna a col·locar amb força la Religió com a assignatura que compta per a la nota final d'ESO.

La LOMCE és un atac al model d'escola democràtica perquè la participació dels governs locals, del professorat i de les famílies queda reduïda. Es limita l'autonomia dels centres, els consells escolars seran consultius i perden competències en favor de les direccions. Els ajuntaments perden la representació en els consells escolars de les escoles concertades. També intenta apartar els governs locals de la programació de l'oferta educativa que s'ordenarà en funció de la demanda de les famílies. L'escola pública pot quedar com a oferta subsidiària de la concertada perquè la nova llei no garanteix una oferta pública suficient en un territori.

Però l'atac a la capacitat d'influència dels governs locals en educació a través de la LOMCE no ha estat l'únic. Des de fa uns mesos aquest atac ha quedat reforçat per la reducció de

D35



Autor: Fons PSUC (ANC)

les competències municipals inclosa en la Llei de Bases de Règim Local, l'anomenada LRSAL.

La confusió competencial que es desplega en aquesta nova llei està provocant inseguretats jurídiques en els governs locals davant la diversitat d'interpretacions dels cossos nacionals, secretaris i interventors, del que són les competències pròpies o delegades dels municipis en temes educatius. Aquest fet, ben segur, serà motiu de delació de responsabilitats d'administracions autonòmiques que ja estan deixant serveis educatius municipals sense finançament públic, serà l'excusa d'alguns governs locals poc sensibles per tancar serveis i serà, sense cap mena de dubte, una font molt preocupant de desigualtat en el territori pel que fa a la prestació dels serveis educatius. Finalment, la indefinició de l'LRSAL també serà el motiu del creixement dels contenciosos administratius de governs locals contra administracions supramunicipals pel cobrament dels serveis, com així ha estat en el cas del deute de la Generalitat en el finançament de les bressols.

Les amenaces econòmiques: les retallades de Wert i Rigau

Però si l'aplicació de la LOMCE i l'LRSAL comença ara a ser un problema per a l'educació al nostre país, les retallades educatives dels governs de CiU i PP han estat un greu problema al llarg dels darrers cinc anys perquè han tingut la voluntat d'afeblir l'educació pública. Aquestes polítiques adoptades en els darrers anys pel govern de la Generalitat, en part com a conseqüència de la davallada de fons estatals, han estat possibles gràcies a l'aprovació dels capítols de la LEC als que tant ICV com la comunitat educativa es van oposar des del Parlament de Catalunya i des del carrer. Aquestes

mesures per part del govern han significat:

Pel que fa als recursos humans i econòmics

- La reducció del pressupost d'Educació en un 20% (1.000 milions d'euros) en cinc anys (2010-2015). El PIB català dedicat a Educació és del 3,6%, enfront del 5,2% en el conjunt de països de la UE, mentre que l'objectiu del Pacte Nacional per l'Educació era situar-lo en el 6%. El govern estatal del PP ha reduït un 25% el pressupost del Ministeri d'Educació.
- El retorn a la diferenciació de l'oferta pública i concertada: desaparició de la 6a hora a quasi la totalitat de l'educació primària pública, jornada compactada solament a instituts públics, no creació d'instituts-escola públics. Manteniment del concert a les escoles que segreguen per sexe (25 M€ per curs).
- L'eliminació total del finançament del Departament d'Ensenyament de la Generalitat a les bressols municipals i a les escoles municipals de música i dansa.
- L'augment d'un 65% de les taxes universitàries en tan sols un curs i la insuficiència de recursos en beques.
- La creació de noves taxes en la Formació Professional pública i la manca de recursos suficients per al conjunt de la FP.
- L'augment desmesurat de les taxes de les Escoles Oficials d'Idiomes.

Pel que fa als programes de cohesió social

- El retard en el pagament de les beques menjador a les escoles i la congelació de la partida respecte el 2010, tot i l'espectacular creixement de les necessitats socials que han estat assumides per molts governs locals.
- La desaparició de les beques a l'escolaritat a les bressols per als fills de famílies sense

“ La confusió competencial que es desplega en aquesta nova llei està provocant inseguretats jurídica en els governs locals davant la diversitat d'interpretacions dels cossos nacionals, secretaris i interventors, del que són les competències pròpies o delegades dels municipis en temes educatius.”

recursos durant quatre cursos.

- La desaparició pràcticament total de la partida dels programes de cohesió social, com els Plans Educatius d'Entorn, disminució d'aules d'acollida i de programes de segona oportunitat com els PQPI.
- L'eliminació de les polítiques de reequilibri dels alumnes nous entre les escoles públiques i concertades amb la supressió dels ajuts econòmics.
- La desaparició total del finançament de les activitats de les AMPA com el servei d'acollida, les extraescolars i els projectes de socialització de llibres i de material curricular digital. La supressió del conveni de suport a la FAPAC i FAPAES.

Pel que fa a la coresponsabilitat

- L'afebliment de la coresponsabilitat dels governs locals: oficines municipals d'escolarització (OME) sense cap subvenció, convenis de coresponsabilitat i zones educatives sense

cap desenvolupament.

- La davallada espectacular de les obres de noves edificacions i de reformes en els centres públics per part del Departament. Incompliment dels compromisos signats amb els municipis.

Pel que fa al professorat

- L'empitjorament de les condicions laborals: reducció de plantilles, augment de ràtios, augment hores lectives, problemes en les substitucions de les baixes, reducció salarial... Forta disminució del nombre de places de formació inicial de mestres.
- La reducció de la plantilla en 3.000 docents, tot i haver augmentat prop de 60.000 alumnes en els darrers 4 anys. Per mantenir les ràtios del 2010 s'haurien d'haver contractat més de 6.000 professors i no tan sols 800 com s'afirma des de la Conselleria.
- La reducció de les places de formació bàsica del professorat i dels recursos de la formació permanent.





Autor: Fons PSUC (ANC)

Pel que fa a l'Educació en el lleure

- Cap desenvolupament de les polítiques d'educació en el lleure plantejades a la LEC ni en el document pactat amb tot el sector l'any 2010.

La resposta dels municipis: El Fòrum d'alcaldes i alcaldesses per l'Educació

La principal resposta dels governs locals sensibles a l'educació que han volgut preservar la qualitat dels seus centres educatius ha estat prioritzar els recursos econòmics dels seus pressupostos per adreçar-los a suplir la manca de finançament de la Generalitat als programes de cohesió social. Aquests han estat bàsicament les beques menjador, els plans educatius d'entorns, les escoles bressol o el projectes de democratització de l'accés als estudis artístics a través de les escoles municipals de música.

Els municipis també han aixecat la seva veu contra les retallades educatives. El setembre de 2012 una setantena de governs municipals d'esquerres que representen prop de dos mili-

“ L'Educació és la clau de l'èxit cultural, social i econòmic dels nostres veïns i veïnes i no pot existir un bon projecte de poble o de ciutat sense un bon projecte educatiu que el vertebrï.”

ons d'habitants van conformar el Fòrum d'alcaldes i alcaldesses per l'Educació. Aquest fòrum de reflexió i de treball es va fixar com a objectiu vetllar per la qualitat de l'educació en els pobles i les ciutats i denunciar aquelles accions que la posen en perill i trenquen el consens i els acords assolits en els darrers anys a Catalunya.

Els alcaldes i les alcaldesses han expressat a través dels documents redactats pel Fòrum el valor que donen a l'educació:

“L'Educació és la clau de l'èxit cultural, social i econòmic dels nostres veïns i veïnes i que no pot existir un bon projecte de poble o de ciutat sense un bon projecte educatiu que el vertebrï. Per aquesta raó, i malgrat formalment no tenir la major part de les competències en Educació, hem apostat sempre per jugar un paper actiu i coresponsable en els processos educatius dels nostres pobles i ciutats. Per això no compartim la deslleialtat de l'actual govern de la Generalitat envers els compromisos de finançament i de planificació educativa amb els nostres municipis i vivim amb molta preocupació la seva manca de col·laboració i la marginació que els governs locals actualment patim respecte les decisions educatives del nostre país.

El Fòrum ha denunciat al llarg d'aquests anys les mesures impulsades pel Departament d'Ensenyament que posen en perill el model d'escola pública catalana assolit amb tant d'esforç i també les mesures imposades arreu de l'Estat pel Ministeri d'Educació que han agreujat de forma important aquesta situació:

“La manca de finançament de la major part dels programes que fan possible que els centres educatius del nostre país siguin un instrument de cohesió social i d'igualtat d'oportunitats, l'asfíxia econòmica als ajuntaments que impulsem serveis educatius en el territori i la davallada de recursos destinats a l'escola públi-

ca que aboquen a un desequilibri greu entre l'oferta pública i concertada, són algunes de les característiques d'aquest nou model educatiu que impulsen els governs català i espanyol.” •

GENEALOGIA IDEOLÒGICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: EL TORN DE L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

D40

NOUS HORIZONS 209 | 2015

La fortalesa del capitalisme rau en la seva capacitat infinita de reinventar-se per sobreviure a les seves inevitables crisis cícliques. Lluny queda el temps del capitalisme incipient basat en el comerç, o el capitalisme clàssic industrial centrat en la producció de manufactura. El capitalisme financer actual és fruit d'una transformació del sistema econòmic perquè no canviï l'essencial: el manteniment i la reproducció d'una reduïda classe dominant, que disposa d'una forta concentració de capital i de poder econòmic.

Alhora, la feblesa del capitalisme se situa en el seu afany d'abaratir costos de producció. Els canvis tecnològics són conseqüència d'un procés de sofisticació dels mitjans de producció, els quals permeten reduir el temps i l'espai necessari per a la producció fins a dimensions inimaginables no fa gaire. La tecnologia puntera és un bumerang que repica la línia de flotació de l'estructura social capitalista: es redueixen costos i s'augmenten beneficis, però alhora es democratitzen i pluralitzen les formes de vida social, fent cada cop més fàcil que una gran majoria de ciutadans disposin d'accés a serveis i béns fins al moment limitats a la minoria posseïdora del capital.

Aquest context de tensió i contradicció és el marc històric en el qual sorgeix la política educativa als països europeus industrialitzats del segle XIX. Dos segles després, les crisis del capitalisme i les seves disfuncions continuen essent l'escenari imprescindible per comprendre les claus de la política educativa dominant en l'actualitat.

L'educació generalitzada, la constitució dels sistemes educatius o l'accés a la cultura clàssica de les classes baixes foren una necessitat esdevinguda dret al servei del capitalisme industrial. La sofisticació creixent de la vida urbana al voltant de les fàbriques resultava incompatible amb una població treballadora il·letrada. Alhora, la

construcció de l'estat nació europeu va necessitar un instrument institucional que li permetés reforçar l'hegemonia de la cultura de les classes dominants i respondre així al desafiament de l'homogeneïtzació mitjançant el conegut "una nació, una cultura, una llengua, un poble". L'escola es va revelar com el lloc idoni per dur a terme aquest ambiciós projecte polític amb les joves generacions, ja que aquest no es podia encomanar a la responsabilitat individual de les famílies o col·lectiva de les religions. En tercer lloc, la generalització de l'ensenyament, responnent a un currículum homogeni i uniformitzador, eliminava d'arrel el perill per l'ordre social que suposava la diversitat de la ciutadania.

Dos segles després, cal reconèixer l'èxit relatiu de l'empresa. L'escola ha estat un espai imprescindible per a la preservació del sistema capitalista en els últims dos-cents anys, reproduint a les aules la cultura que els grups dominants volien inculcar al conjunt de la ciutadania. Com dèiem, però, l'esforç per neutralitzar l'amenaça del pluralisme no ha estat reeixida al cent per cent. La disseminació massiva del saber i de la cultura ha fet inevitable l'aparició de contrapoders que qüestionen el mateix sistema i que gràcies a la seva formació disposen de recursos culturals suficients com per plantejar alternatives al sistema. És més, el propi canvi tecnològic –matriu bàsica del capitalisme financer-, que al capital li ha permès reduir costos de producció i incrementar beneficis, ha permès també opcions de mobilitat i de comunicació massives que cada cop costen més de controlar per part del tàndem econòmic-polític al capdavant de l'estructura social actual.

La primera meitat del segle XX va ser una etapa prolífica en el sorgiment de contrapropostes de política educativa innovadores, que pretenien desviar el focus de l'escola com un espai de repro-

Miquel Àngel Essomba Gelabert és doctor en pedagogia per la UAB, i professor de la facultat de ciències de l'educació de la mateixa universitat. Expert en política educativa i gestió de la diversitat, ha ocupat diversos càrrecs de responsabilitat tant en l'àmbit acadèmic com el social a Catalunya i a Europa. Des de 2015 és coordinador de l'àmbit d'educació i universitats d'ICV.
miquelangel.essomba@uab.cat

ducció cultural al servei del capital per convertir-lo en un espai de creativitat cultural al servei de la construcció d'una ciutadania democràtica. En la segona meitat del segle XX, la filosofia d'aquesta política educativa va procurar inocular-se en els sistemes europeus amb més o menys encert, fent de l'acte d'anar a classe un moment no tan sols per adquirir uns coneixements i habilitats, sinó també per socialitzar-se.

El pas fallit del capitalisme postindustrial al capitalisme financer que hem viscut durant les darreres tres dècades, però, ha fet estralls i una de les conseqüències més directes ha estat la interrupció del desenvolupament de sistemes educatius centrats en les persones. Per què? De ben segur que ni les pròpies classes dominants esperaven una crisi que, més que cíclica, sembla de fi de règim econòmic. La insostenibilitat d'un món econòmic basat en les finances està exigint una nova reinvençió al capitalisme per la seva supervivència. En aquest intent, li ha calgut analitzar quines àrees de la vida social resultaven encara intactes a l'expansió dels seus tentacles. I el focus s'ha concentrat en les estructures institucionals resultants del desplaçament de l'estat del benestar durant la segona meitat del segle XX les quals, pel fet de ser universals, permeten accedir al conjunt de la ciutadania i crear un mercat total. La compra d'un cotxe, d'un vestit o d'una casa queda a la discreció de la decisió individual del consumidor. Anar a l'escola, guarir una malaltia o disposar de recursos per a la jubilació és un trànsit per on hi passa obligatòriament tothom. Sembla la jugada perfecta de l'últim capitalisme per perpetuar-se: deixar d'invertir en productes financers tòxics – molts d'ells vinculats a la construcció– i reinvertir en educació, sanitat i sistemes de protecció social.

Perquè això esdevingui possible, cal quelcom d'essencial: mantenir el caràcter universal

dels tres drets fonamentals i privatitzar-ne la seva gestió. Treure l'educació, la sanitat i les pensions de les mans de l'Estat i posar-ho en mans del mercat. Els pioners d'aquesta contrarevolució conservadora foren Thatcher i Reagan als anys vuitanta; ara simplement vivim els moments àlgids d'una política que, ara com ara, ha triomfat sense alternativa que li suposi un autèntic fre. Així entendrem les pressions per la privatització de l'educació. Sota una suposada millora de la qualitat (un dels mantres discursius que contribueixen a legitimar i justificar la privatització), es ven la gestió de les polítiques públiques al capital. La fortalesa del capitalisme es manifesta aquí en tota la seva esplendor: si el capitalisme es concentra en la provisió de serveis per satisfer drets fonamentals universals, aleshores el capitalisme no morirà mai, doncs sempre hi haurà joves generacions a les quals proporcionar educació.

Aquesta privatització, però, de la gestió educativa en el marc del desmantellament de l'estat de benestar no és compatible amb qualsevol model d'educació. Dels diversos existents, només encaixa amb un de concret, caracteritzat per unes regles del joc ben determinades que en garanteixin l'èxit. La primera d'elles és que l'educació recuperi la seva materialitat: l'educació intangible no pot comprar-se ni vendre's; els llibres de text, els materials digitalitzats i els ordinadors sí.

En segon lloc, el currículum ha d'anar orientat a les necessitats de producció: les escoles han de formar futurs treballadors, no educar ciutadans del present. En aquest sentit, es fa necessari introduir el currículum per competències, de manera que les generacions joves s'entrenin en l'emprenedoria que necessitaran per passar a formar part del sistema econòmic quan siguin adults. Altes dosis de competència personal contribueixen a la competitivitat econòmica, impres-



“ Certament, continua essent vàlid que una societat més culta és una societat més lliure i més democràtica i la democràcia radical no és precisament compatible amb el capitalisme depredador.”

cindible per a la perpetuació del capital. Cal centrar l'ensenyament, doncs, en les competències valuoses per al bon funcionament del mercat i el consum.

En tercer lloc, l'educació ha d'acomodar-se a les regles del mercat: competitivitat empresarial (que es tradueix en competició entre escoles per la matrícula), llei de l'oferta i la demanda (que es tradueix en competició entre famílies per elegir centre), reducció de costos de producció (que es tradueix en retallades als pressupostos de l'educació pública). No és viable, en termes capitalistes, la irrupció del mercat en l'educació d'una banda, i preservar-ne la governança en mans dels poders públics de l'altra. La tensió mercat-estat cal resoldre-la a favor del primer, doncs així es garanteix el poder que permet mantenir i fer créixer el capital en mans de les classes dominants que inverteixen.

En quart lloc, la introducció de la lògica de mercat en la provisió d'educació com a dret fonamental requereix d'un sistema que ordeni, prioritzï, jerarquitzï i perpetuï l'ordre social. Els qui es reinventen a si mateixos per mantenir el seu capital i necessiten de la massa ciutadana perquè consumeixi els seus productes i engreixar les seves plusvàlues necessiten un sistema classificador. Aquest sistema és l'avaluador. En primer lloc, una avaluació interna a les escoles que permeti desplegar el principi d'eficàcia econòmica: cal reduir costos de producció i això a l'educació es tradueix amb com eliminar progressivament del mercat de l'educació aquella “matèria primera defectuosa” que requereix més inversió de temps i, per tant, de diners: l'alumnat amb necessitats especials o dificultats d'aprenentatge. En segon lloc, una avaluació externa, en mans de consultores privades propietat del capital, per generar la competitivitat entre centres i evitar la revolta i per disposar del control i el poder per decidir millor

les inversions: quines escoles obrir i quines tancar, per ineficients, quants mestres contractar, etc. L'avaluació de PISA és un instrument al servei d'aquests dispositius.

El capital assaja de reproduir-se, però la mateixa transformació tecnològica, que d'entrada el capitalisme impulsa per abaratir costos, racionalitzar processos i massificar el consum, és com dèiem una arma de doble fil que conté uns efectes no desitjats: es fa viable l'accés al saber i la cultura per part de tothom qui vulgui, així com també la difuminació dels límits i els controls que es volen posar a l'educació. Certament, continua essent vàlid que una societat més culta és una societat més lliure i més democràtica i la democràcia radical no és precisament compatible amb el capitalisme depredador, que concentra les seves decisions fonamentals al marge del poder polític, amb la finalitat d'incrementar el seu poder econòmic i limitadament –la hipòtesi del capitalisme històric de Wallerstein ho il·lustra de forma excepcional-. A la vegada, aquest accés lliure i massificat a la informació i el coneixement trastoca significativament el rol tradicional de l'educació a la qual el sistema capitalista financer ens vol retornar: pissarra, guix, bata i llibre de text. Avui educa tothom, a tot arreu, la realitat és un tot holístic educador sense fronteres i el sentit de l'escola del capitalisme queda, si més no, profundament qüestionat.

Com podem observar, l'intent d'instrumentalitzar l'educació al servei del capital disposa d'un contrapès. De la mateixa manera que a l'educació del capitalisme industrial, que podem anomenar academicista, se li va oposar l'educació democràtica de Ferrer i Guàrdia, Dewey, Freinet, Decroly i tants d'altres, a l'educació del capitalisme financer, que podem denominar com tecnocràtica, se li oposa l'educació comunitària.



Apareix una nova tensió, entre una política educativa que retorna al passat per conquerir el futur i una política educativa que no vol conquerir el futur sinó transformar-lo des del present.”

D44

NOUS HORIZONS 209 | 2015

Lentament, però amb fermesa, neix una educació que es caracteritza per democratitzar el rol educador, promoure l'acció educadora en medi obert, fomentar la creació cultural com a element essencial de la seva acció, atendre la complexitat organitzativa que representa la inclusió, disposar grups educatius en funció de l'heterogeneïtat i desenvolupar un sistema de governança basat en el comandament multidireccional i flexible, entre d'altres.

És sobrer dir que la política educativa de les societats europees actuals en general, i de la catalana en particular, respon més als paràmetres d'una educació tecnocràtica que d'una comunitària. Té sentit, perquè l'educació comunitària és contrària a un capitalisme devorador que incrementa ostensiblement els costos de producció i decremента notablement el control sobre el sistema. A més, la hipotètica inversió que necessitaríem per al desplegament generalitzat d'una educació comunitària se situaria en zona de màxim risc.

Apareix una nova tensió, entre una política educativa que retorna al passat per conquerir el futur i una política educativa que no vol conquerir el futur sinó transformar-lo des del present. Decantar la balança a favor de la política educativa tecnocràtica no demanda cap mena d'esforç, simplement anar deixant corda. No obstant això, construir una política educativa d'educació comunitària exigeix tridimensionar el concepte i la pràctica de l'educació, fer-ne un espai més ampli, més llarg i més alt:

- Una educació més ampla significa que cal repensar el sentit i el valor de l'educació pública avui. Ara com ara, venim d'un segle XX en el qual el dret fonamental a l'educació s'equiparava al dret a l'escolarització. En el marc de les societats complexes, sembla clar que l'educació escolar resulta necessària, però és insuficient, per satis-

fer les necessitats educatives de la ciutadania, en especial de les generacions més joves. Per aquest motiu, hem d'obrir el debat social sobre com ampliar el dret a l'educació a la dimensió no formal o informal d'aquesta. Eixamplar el dret de l'educació a l'àmbit no formal significa que hem de projectar polítiques que facin possible que tota la ciutadania tingui dret a gaudir de l'educació en el lleure de base comunitària (el món de l'escoltisme o de l'esplai) en condicions d'igualtat i que els poders públics assumeixin un rol garant i proveïdor de recursos. També significa, però, que l'educació en el lleure de base comunitària, o la formació d'adults, tenen una naturalesa pública i són de lliure accés a tothom d'acord amb els principis democràtics de pluralitat i laïcitat. Ampliar el dret de l'educació a la seva dimensió informal suposa eliminar les barreres econòmiques en l'accés a les TIC i universalitzar connexió a internet gratuïta per a tothom, garantida pels poders públics.

- Una educació més llarga vol dir reformular-ne el sentit actual i adoptar una perspectiva d'educació al llarg de la vida. Des del moment del naixement fins al moment de la mort, tota la ciutadania ha de poder gaudir d'espais educatius que l'acompanyin en el creixement personal i en la formació professional que necessiti a cada moment. A la pràctica, vol dir donar prioritat a les baules més febles de la proposta educativa actual per al cicle vital: l'educació de la petita infància, d'una banda, i l'educació de les persones adultes generalitzada, no elitista i no centrada en el treball, de l'altra. Aquesta priorització, en clau comunitària, té conseqüències directes amb les polítiques del treball i es fa necessari més que mai disposar d'una conciliació familiar i laboral eficaç, que alliberi els adults de temps quotidià per dedicar-se efectivament a la seva pròpia for-



Autor: Fons PSUC (ANC)

mació cultural i atendre la formació dels seus petits de manera conjunta i compartida.

- Una educació més alta vol dir fomentar polítiques de la dignitat en educació. L'educació ha de deixar de ser un instrument que lesioni l'autoestima i les trajectòries vitals de centenars de ciutadans, per passar a ser un espai desitjat i favorable al creixement. Això implica canvis profunds en la governança. L'educació digna és una educació que requereix de recursos públics. Per aquest motiu, és bàsic incrementar-hi els pressupostos destinats. L'educació digna és una educació capaç de veure i atendre les necessitats de les persones, per això situa els marges de presa de decisions a prop i se sosté en una governança des dels municipis, amb àmplia participació de les persones de la comunitat del territori. L'educació digna disposa de professionals de l'educació que promouen la participació, la fluïdesa en les interaccions educatives i ajuden a millorar la resolució dels conflictes de convivència. L'educació digna és una educació inclusiva, que sap posar en valor la diversitat com a element clau: no segrega per raons de sexe, ni d'origen, ni per característiques personals. Es duen a terme polítiques actives per promoure el contacte i la interacció educativa entre persones diverses.

Una política educativa d'esquerres, que vol construir una alternativa real al sistema capitalista actual, ha d'impulsar plantejaments propers als de l'educació comunitària. No n'hi ha prou amb reclamar la derogació de la LOMCE i la LEC, o de l'IVA cultural. Enfront una actitud reactiva a l'escenari actual, l'esquerra ha d'adoptar una actitud proactiva a favor d'una transformació profunda de la mentalitat educativa de la ciutadania envers paràmetres comunitaris i pensem que aquestes propostes de política educativa que acabem d'enunciar ho poden aconseguir.

Ha arribat el torn de l'educació comunitària i d'una política educativa que la sostingui, la desenvolupi i la promogui. Aconseguir-ho no serà fàcil. Per aquest motiu cal lluitar: l'educació en lluita per una perspectiva educativa més comunitària al servei de les persones i no del capital •



EXPERIENCES

L'ASSEMBLEA GROGA DE GRÀCIA

Davant del context generalitzat de crisi social i econòmica que ens embolcalla i de la manca de respostes satisfactòries per part de les estructures de poder tradicionals, en els darrers anys han sorgit múltiples espais i xarxes horitzontals i autoorganitzades que tenen com a denominador comú fer front a l'arrabassament creixent de drets socials i contribuir a construir una alternativa social més justa. L'educació, degut a les agressions patides continuadament en els darrers anys, és un dels àmbits on han proliferat més iniciatives d'aquest tipus, en molts casos amb la denominació genèrica d'assemblees grogues.

L'origen de l'Assemblea Grogga de Gràcia (AGG) es remunta a les mobilitzacions del 15M i a les assemblees que es van formar posteriorment als diferents barris. El principal fet diferencial de les Assemblees Grogues és que són un punt de trobada de les diverses perspectives que conflueixen en el fet educatiu. La presència de persones dels diferents sectors de la comunitat educativa aporta riquesa i diversitat als debats, fomenta l'entesa, la unitat en la lluita i la formulació d'un model compartit per a l'educació pública.

Així, l'Assemblea Grogga de Gràcia neix precisament com un espai de reflexió i lluita d'abast local contra les polítiques regressives i de retallades que pateix l'escola pública. En aquest espai les famílies, els docents, l'alumnat, altres treballadors i treballadores dels centres educatius i qualsevol persona interessada per la qualitat de l'educació a Gràcia, debatem i reflexionem sobre l'educació pública que volem i també ens organitzem per mobilitzar-nos a escala de barri en defensa d'una educació pública de qualitat.

En aquests anys de presència continuada, l'AGG ha aconseguit una legitimitat al barri fonamentada en la crítica argumentada i en la denúncia social de les polítiques educatives que

s'estan implementant en els nostres centres educatius. De fet, amb el pas del temps s'ha produït una evolució natural i madurada des del dir no i resistir davant el desmantellament progressiu de l'educació pública fins a la voluntat d'abordar el repte col·lectiu de participar en la construcció d'un nou model educatiu al servei de la transformació social.

Tot entenent l'educació com un element clau del model social i emmarcant la lluita per l'educació pública dins del conjunt de lluites socials que s'estan desenvolupant en l'actualitat, des de l'AGG participem i divulguem qualsevol altra lluita que comparteixi el treball per una societat més justa. En l'àmbit local formem part de l'Assemblea de la vila de Gràcia, espai de participació veïnal sorgit també arran de les mobilitzacions d'indignades del 15M, i col·laborem amb diversos col·lectius socials i ateneus del barri. En l'àmbit educatiu compartim lluita per l'educació pública amb la Coordinadora d'AMPAs de Gràcia i donem suport a iniciatives com el sorgiment de la Xarxa d'Escoles Insubmises (XEI) a la LOMCE o la plataforma de famílies afectades per la manca de places públiques (Plataforma Escola Pública de Gràcia). En un sentit més ampli, participem de l'espai transversal Assemblea Grogga i ens coordinem amb altres assemblees grogues locals, tot donant suport a les lluites educatives i a d'altres propostes sorgides d'aquests espais compartits com han estat les dues Marxes per l'Educació organitzades per l'Assemblea Grogga i l'Assemblea d'interins. L'Assemblea Grogga de Gràcia és part d'una xarxa cada vegada més rica en la que les persones i els col·lectius que hi participem compartim èxits i fracassos, però sobretot aprenentatges.

En aquest sentit, la manera d'organitzar-nos com a col·lectiu ha estat determinant en la nostra manera de fer atès que donem tant de

L'Assemblea Groga de Gràcia (AGG) és un espai de reflexió i lluita contra les polítiques regressives i de retallades que s'estan produint en el nostre territori. En aquest espai, famílies, AMPAs, estudiants, docents, monitors i monitores de temps de lleure, veïns, veïnes, debatem, reflexionem, ens mobilitzem i fem xarxa a escala de barri per la defensa de l'escola pública de qualitat.
<https://assembleagrogadegracia.wordpress.com>

valor als objectius que perseguim com a la manera d'assolir-los. És per això que l'Assemblea Groga de Gràcia es basa en l'horizontalitat, l'assemblearisme, l'aposta pel treball de base i la cooperació. Creiem imprescindible canviar la cultura de la participació i el model de presa de decisions tradicional, més encara si ens referim a l'àmbit educatiu.

Les reunions del col·lectiu es realitzen amb una periodicitat quinzenal a l'Espai Jove La Fontana de Gràcia i són obertes a totes les persones interessades. Les persones que hi participem regularment formem part d'altres col·lectius del món de l'educació (AMPAS, sindicats de professorat, claustres, comissions mixtes als centres educatius,...) i del barri, de manera que gradu-

alment es van eixamplant els vincles amb altres espais que treballen en la defensa de l'educació.

Precisament, conscients de la necessitat d'anar sumant entre els diferents sectors de la comunitat educativa dels centres i al barri en general, durant uns mesos es va fer un treball de reflexió per definir el model d'escola en el que creiem i pel que volem lluitar proactivament des de l'AGG. Els principis que en van sorgir són els següents:

- **Pública i de qualitat.** De titularitat i gestió pública, amb els recursos humans i materials suficients per desenvolupar una tasca educativa de qualitat i en unes condicions laborals dignes. Que defensa que el dret a l'educació i





Autor: Assemblea Grog de Gràcia

la igualtat d'oportunitats han de ser garantits pels poders públics.

- Democràtica i participativa. On tota la comunitat educativa pren part en la presa de decisions i es promou el consens a partir del debat. Una escola que fomenta l'esperit crític a les aules i educa en la participació, la col·laboració i el desenvolupament personal.
 - Justa i equitativa. Que lluita perquè els condicionants d'origen dels infants no reperqueixin en les seves oportunitats educatives i els ofereixi a tots i totes eines suficients per garantir l'èxit.
 - Inclusiva. Que treballa per la igualtat d'oportunitats i educa en la cooperació per sobre de la competició, potenciant la creativitat, respectant les diferències i fomentant els valors de la diversitat personal i cultural, la igualtat de gènere i la cultura de la pau.
- **En català.** Una escola que educa en la immersió en català, promovent el plurilingüisme i treballant des del respecte a totes les llengües.
 - **Laica.** Que respecta la pluralitat de creences de tothom i els dóna cabuda des d'una perspectiva històrica i antropològica.

El valor d'aquests principis, compartits en gran mesura amb molts altres col·lectius que defensen l'educació pública, és haver fomentat el debat i la reflexió sobre el model d'educació que volem entre els diferents sectors de la comunitat de Gràcia. Un cop debatuts i reafirmats, ens ajuden a traçar el radi d'acció de l'Assemblea Grog de Gràcia i faciliten la tasca de divulgació amb les persones i escoles que fins al moment no han participat en aquest procés.

Pensem que és important reforçar i reafirmar aquests principis, atès que les actuals políti-

ques educatives van clarament en contra d'aquest model i estan posant en perill trets denotatius de qualitat, propis de la nostra escola pública, que s'havien aconseguit al llarg dels anys gràcies a la feina i l'esforç de moltes persones.

Des de l'AGG rebutgem el model d'escola que ens imposa la LOMCE: socialment segregadora, pedagògicament regressiva i que menysté la nostra llengua. Tampoc volem que es tanquin línies d'escola pública mentre es continuen els concerts educatius, la gestió privada de les llars d'infants i els ensenyaments postobligatoris concertats, tal i com permet la LEC. Lluiten per una gestió democràtica i participativa dels centres. Per això entre els nostres objectius sempre ha estat fer una crítica raonada a aquestes lleis, fent paleses les conseqüències d'aquestes polítiques en el dia a dia de les nostres escoles i el perjudici que suposen per al benestar i ple desenvolupament dels nostres infants i joves. Així, des del 2012 hem participat i promogut diferents mobilitzacions a Gràcia: tancades als centres educatius, concentracions davant la seu del districte i xerrades a les escoles.

En aquest sentit, i per tal de vertebrar tot el discurs i l'acció que s'ha anat realitzant al voltant de l'AGG, el 2014 es va impulsar la Xarxa Grogas de Gràcia, una iniciativa viva que pretén consolidar una xarxa compromesa d'escoles i persones al barri amb uns principis compartits en la defensa de l'educació. La Xarxa Grogas va ser presentada el juny de 2014 a la Paella Grogas per l'educació pública que vam organitzar, gràcies a la col·laboració de molts col·lectius, escoles i veïns i veïnes del barri. En aquests moments, diversos centres educatius de Gràcia s'hi han adherit i l'objectiu és que paulatinament s'hi vagin sumant més escoles, instituts, entitats i veïns i veïnes del barri tot teixint una xarxa de suport i coordinació

d'accions d'àmbit local per fer front a les retallades i polítiques que estan desmuntant el model d'escola pública en el que creiem.

En la mateixa línia d'anar aprofundint en el debat entre la comunitat educativa i alhora posar en marxa accions visibles de denúncia, al llarg d'aquest curs hem emprès diverses iniciatives.

En el primer trimestre del curs 2014-15 vam considerar necessari conèixer la percepció que es té de la situació actual de l'escola pública a Gràcia més enllà de les dades objectives. Amb aquesta finalitat vam dissenyar una enquesta que volia identificar quins eren els principals problemes de les nostres escoles, quina era l'opinió respecte als concerts educatius o bé si es considerava que es donaven diferències significatives entre escoles del barri. L'enquesta es va difondre mitjançant els centres educatius i les xarxes socials, tot fent partícip tota la comunitat educativa. Vam presentar els resultats a la I Jornada per l'educació pública a Gràcia on també vam abordar altres debats, com la ILP d'Educació que tot just es posava en marxa, el model d'escola inclusiva entesa com l'escola de i per a tothom i exemples d'accions de resistència i desobediència davant les agressions contra l'escola pública. Concretament, vam comptar amb el testimoni d'algunes famílies de l'escola Turó del Cargol que el curs 2012-2013 van plantar cara a les retallades i es van negar a participar a les proves de competències bàsiques de 6è del curs 2012-2013.

Mentre en l'àmbit local treballàvem en la construcció de la definició de l'escola que volem, aquest procés també s'estava desenvolupant en paral·lel a diversos espais. Així, poc temps després de la nostra definició d'escola pública recollida al document de la Xarxa Grogas, va sorgir la Iniciativa Legislativa Popular (ILP) per una nova Llei d'Educació. Tenint en compte que ambdós plantejaments eren molt coincidents, l'AGG va deci-



Autor: Assemblea Groga de Gràcia

dir adherir-s'hi i participar activament en el repte d'assolir les 50.000 signatures necessàries per ser debatuda al Parlament de Catalunya. En els darrers mesos s'han recollit signatures, s'han organitzat xerrades a escoles i s'ha fet difusió mitjançant les xarxes socials. Tanmateix, el que considerem més valuós d'aquest procés ha estat el fet de traslladar al carrer un debat sobre el model d'escola que volem. Finalment, l'objectiu de la ILP d'Educació s'ha superat amb escreix amb l'obtenció de més de 94.000 signatures arreu de Catalunya.

Aquest curs també hem donat suport al boicot a les proves de 3r organitzat per la XEI (Xarxa d'Escoles Insubmises). Des de l'AGG denunciem l'efecte pervers que té la proliferació de proves externes als centres que es basen en un concepte de l'avaluació entesa com a mitjà per establir l'èxit i el fracàs, que no tenen en compte la diversa evolució dels infants ni la complexitat del fet educatiu i que són la base per crear rànquings d'escoles. Entenem que la competició entre alumnat, professorat i centres no és el camí per a la millora de l'educació. L'avaluació del sistema educatiu és imprescindible però ha de tenir en compte molts diferents aspectes i, sobretot, tenir com a objectiu detectar necessitats per establir els mecanismes de millora. Els centres, per definició, han de treballar en la millora constant però necessiten eines i recursos per aconseguir-ho.

Ara, després de gairebé tres anys d'activitat de l'AGG i de la participació de moltes persones que s'hi han implicat, esporàdicament o de

forma estable, pensem que és important consolidar-nos al barri com a col·lectiu que lluita per la transformació social des de la defensa de l'educació pública en l'àmbit local, però sense oblidar el context global.

Entenem que la política de retallades de l'educació pública (augment de ràtios, tancament de centres públics, no substituir des del 1r dia les baixes laborals, la supressió de vetlladores, ajuts de menjador, beques de llibres i un llarg etcètera) no correspon a una "necessitat ineludible" sinó a una aposta política i ideològica de desmantellament de l'escola pública. Per això hem treballat per vincular la lluita en defensa d'una educació pública de qualitat a altres lluites socials, participant en mobilitzacions socials i organitzant xerrades per denunciar les conseqüències de les polítiques d'austeritat plasmades en uns pressupostos antisocials, concretament en l'àmbit educatiu.

Atès que el radi d'acció de l'AGG és d'escala local, creiem important enfocar les nostres demandes a les problemàtiques que afecten directament el barri de Gràcia, ja sigui la manca de places públiques a primària, la privatització de la gestió de les escoles bressol o la manca d'un institut a Gràcia Nord. En aquest sentit, l'enquesta que vam fer amb motiu de la I Jornada sobre l'educació pública a Gràcia ens va servir per conèixer en profunditat les preocupacions dels nostres veïns i veïnes envers l'educació i mirar de prioritzar les accions més urgents.

Els reptes de l'Assemblea Groga de Grà-

cia per al proper curs són molts i diversos. En un context de canvi i transició social amb abundància d'informació i alhora grans silencis mediàtics tenim la responsabilitat de seguir aflorant l'estat de l'educació a Gràcia i arreu, així com ser constructius i imaginatius en la cerca de solucions.

Per tant, des de l'AGG tenim com a repte fer créixer i consolidar la Xarxa Groga de Gràcia al barri, implicant més escoles i centres educatius i la comunitat educativa, així com seguir confluint, encara amb més força, amb els diferents col·lectius com les AMPAS, la Coordinadora d'AMPAS de Gràcia, la XEI o l'Escola Pública de Gràcia, aquest últim un col·lectiu que aplega les famílies afectades per la falta de places escolars públiques al barri.

Un altre repte és, en el context més global en el que s'emmarca la nostra lluita, nodrir-nos d'arguments forts a través de l'organització de xerrades i debats oberts al barri tot convidant persones del món educatiu i acadèmic que aportin visions alternatives per tal de configurar un discurs sòlid al servei del canvi.

I tot això sense deixar de banda la participació activa de l'AGG en altres lluites socials que s'estan desenvolupant en l'actualitat per mantenir o recuperar drets socials bàsics.

En definitiva, com a col·lectiu, volem contribuir de manera contundent a canviar la nostra societat. Pensem que l'educació és un dels pilars al qual no podem renunciar, el model educatiu d'avui definirà la societat del demà, volem per als infants d'avui un demà molt millor que el que ara mateix es dibuixa.

Per tot això, per l'educació pública ni un pas enrere •



Autor: Assemblea Groga de Gràcia

EDUCAR A LA PETITA INFÀNCIA, UNA PRIORITAT

Moviment 0-3

Cada cop som més les professionals que lluitem per bastir les escoles bressol amb projectes educatius que afavoreixin la pròpia descoberta dels infants i per poder-los acompanyar millor en el seu procés de desenvolupament, fomentant la seva autonomia donant temps als diferents ritmes en els seus processos individuals d'aprenentatge.

Ho fem, però, en condicions molt adverses i cada cop ho són més. Els recursos que hi destinen les administracions no poden estar més allunyats de les necessitats dels infants i dels principis pedagògics que fonamenten el projecte educatiu de les escoles bressol. Les actuals polítiques educatives s'han imposat sense diàleg amb la comunitat educativa. Ens fan anar contracorrent per no caure en el parany de convertir les nostres escoles en un servei assistencial. Tenim evidències per pensar que no s'està treballant per la implantació d'unes mesures estructurals centrades en l'aposta per l'educació pública i de qualitat de la petita infància. Els problemes de finançament, en gran mesura per la manca de voluntat política, no situen el 0-3 en el lloc que li pertoca, malgrat que es tracti del primer tram de l'Educació Infantil i sigui reconegut com a etapa educativa.

A la ciutat de Barcelona, CiU ha estat l'artífex d'un fet molt greu: encetar l'externalització de la gestió d'escoles bressol. Ho podem considerar com una privatització encoberta: el marge de benefici per a les empreses que gestionen aquestes escoles és, aproximadament, d'un 10% del pressupost de licitació. Si revisem les condicions laborals de les seves treballadores, potser es pot deduir d'on prové part d'aquest marge de benefici.

El govern de Trias també va decidir, unilateralment, desmuntar el model educatiu de les escoles bressol augmentant les ràtios (el nombre d'infants per grup i educadora) i reduint les hores de suport educatiu. Amb aquestes retallades es va

ignorar el criteri i l'experiència de la comunitat del 0-3, que alertàvem sobre com afectaria la qualitat educativa dels centres.

Aquesta ha estat i és una de les nostres lluites, explicar com, encara que la llei empari les condicions actuals, no podem parlar de qualitat educativa en el sentit més rigorós de la paraula. I parlem, concretament, del Decret 282/2006, de 4 de juliol, pel qual es regulen el primer cicle d'infantil i els requisits dels centres. Les ràtios que s'assenyalen no s'ajusten als objectius establerts per la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea de l'any 1996: al grup de lactants es recomanen 6 infants d'entre 4 mesos i 1 any (actualment, 8), 8 infants d'entre 1 i 2 anys (en l'actualitat, 13) i 15 d'entre 2 i 3 anys (actualment, 20). A la ciutat de Barcelona, fins l'arribada de CiU al govern municipal, mai s'havia arribat a aquest topall legal. Sempre s'havia respectat aquest criteri de no massificar les classes malgrat que també hi havia demanda no atesa. Ara, sembla que prima més la quantitat. Ha estat una fórmula que ha agredit molt un model amb més de 40 anys de bagatge, experiència, innovació i respecte per les necessitats més bàsiques dels infants, situant l'infant com a protagonista de les seves pròpies accions i descobertes, en el centre dels seus processos de desenvolupament i aprenentatge.

Què volem dir quan parlem de qualitat? Ens referim a acompanyament, respecte, cura, escolta, afecte, oportunitats i, sobretot, temps. Molt de temps per observar, decidir, descobrir, provar, equivocar-se, encertar... i també molt de temps per poder-ho compartir. I, per què no? Temps per riure i per plorar, per expressar les emocions i els sentiments, però també temps perquè l'adult pugui estar proper. Malauradament, sembla que vivim uns moments on tot va massa ràpid, però hauríem de fer els possibles per deixar aquestes ritmes ràpids i estereotipats lluny de les escoles bressol. Quin lloc ocupen, en aques-

ta cursa, els infants amb diversitat funcional? Es fa molt difícil parlar de qualitat quan hi ha més infants a l'aula dels que un sol adult pot fer-se càrrec, atenent aquests criteris qualitius i, també, la diversitat del grup. Per tant, la voluntat de l'Administració és la de rebaixar el 0-3 a la simple i reduïda funció assistencial. Parlariem, doncs, en uns altres termes i ens referiríem a les "guarderies", una paraula que a les professionals del 0-3 no ens agrada gens, malgrat que normativament estigui acceptada. Guardar o educar?

Volem educar, per això és important dotar els centres de recursos humans i també econòmics per tal que el projecte educatiu de cada escola bressol es pugui planificar i desplegar amb una intervenció

educativa ajustada. El treball en equip té un paper rellevant i imprescindible. Necessita el seu temps per anar-se consolidant, des de la quotidianitat, però també per anar-se actualitzant, de forma dinàmica, a través de la formació i la recerca. L'escola bressol ha de "sortir a fora" i fer xarxa, compartint el seu projecte amb l'entorn i amb professionals de diverses disciplines relacionades amb la petita infància.

S'ha d'avançar per assegurar el dret a l'educació pública, inclusiva i de qualitat de tots els infants, garantint-ne la igualtat d'oportunitats, l'equitat i la cohesió social. S'han de facilitar els contextos que afavoreixin el desenvolupament socioeducatiu a tots els nens i totes les nenes des de les diverses realitats



personals i familiars, ja sigui pels diferents ritmes i capacitats o per la realitat cultural, social o econòmica en la qual viuen. L'escola bressol esdevé una petita comunitat rica i diversa, un espai natural de convivència.

Està clar que l'escola bressol té una altra funció necessària i irrenunciable: són espais de cura dels infants que permeten la conciliació de la vida familiar i laboral, facilitant la incorporació de les dones al mercat laboral i actuant, per tant, a favor de la igualtat de gènere. Un dels reptes com a societat serà avançar cap a una altra perspectiva sobre la conciliació, donant-li una mirada més àmplia pel que fa al temps de dedicació de les famílies a la criança i l'educació dels seus infants.

També hauríem de repensar el paper de coresponsabilitat que tenim com a comunitat. La manca d'universalització, la manca de places públiques i les dificultats econòmiques per a l'accés acaben desnaturalitzant el 0-3 d'aquesta funció social. Per tot això, cal traslladar a l'àmbit públic aquestes

qüestions i que ocupin el lloc que els pertoca. S'han de fer visibles les tasques de cura i d'educació sovint oblidades i invisibles als ulls de les administracions. S'han de posar en valor les escoles bressol acompanyant-les d'unes polítiques molt més sensibles i amb una veritable voluntat transformadora dels valors de la nostra societat.

Aquests són els principals eixos de la nostra lluita compartida: articular la defensa del 0-3 com a etapa educativa i dignificar-la. I ho hem pogut fer amb la complicitat de diferents agents de la ciutat com el moviment social i veïnal, les famílies o els i les professionals de l'educació; en definitiva, amb tota la comunitat educativa, sindicats i partits polítics que, en el seu moment, també varen col·laborar en impulsar el que ara ja és una xarxa de gairebé un centenar d'equipaments educatius per a la petita infància.

Recuperant aquesta mirada col·lectiva i compartida, ens hem organitzat al voltant de la Plataforma03BCN per plantar cara a les retallades i als atacs de les polítiques neoliberals, intentant incidir dins de



“ Està clar que l'escola bressol té una altra funció necessària i irrenunciable: és espai de cura dels infants que permet la conciliació de la vida familiar i laboral, facilitant la incorporació de les dones al mercat laboral i actuant, per tant, a favor de la igualtat de gènere.”

l'òrbita institucional alhora que ens hem mantingut al costat de les accions reivindicatives del 0-3. Però el primer pas en aquest llarg camí l'hem donat el moviment del Col·lectiu de Mestres i Educadores de les Escoles Bressol Municipals i Espais Familiars de Barcelona, Bressol Indignades, articulant aquesta lluita amb una dimensió comunitària, que és la mirada que volem proposar per a les nostres escoles bressol. Un espai on tothom se senti cridat a formar-ne part: infants i famílies establint totes les sinergies possibles amb l'entorn proper. Hi han de tenir cabuda més famílies, com les que no obtenen una plaça pública per al seu fill o filla, posant al seu abast altres projectes dissenyats per acompanyar-los en l'educació dels petits i les petites al costat de professionals de referència.

Des del 2011 hem estat al carrer en manifestacions, en una tancada, fent vaga, explicant-nos a les seus dels districtes, a l'Institut Municipal d'Educació, a l'Ajuntament, recollint signatures (Trias va bloquejar les 26.000 signatures per a la tramitació d'una Iniciativa Ciutadana, "Defensem el 0-3", un procés participatiu recollit a les Normes de Participació Ciutadana). Hem fet sentir la nostra veu de mil i una maneres, treballant per fer difusió de com imaginem les escoles bressol en un futur, que esperem que sigui ben proper.

La nostra lluita ja s'ha articulada diverses vegades en forma de proposta. Primer, amb l'impuls de la Iniciativa Ciutadana i, més recentment, des de la presentació per part de Bressol Indignades del document "Compromís amb i per la petita infància" on es detallen els requisits necessaris per a una xarxa de serveis per a la petita infància de qualitat, alhora que es demanen compromisos concrets als representants municipals, més enllà de la creació de noves places. Aquest seguit de propostes són per a nosaltres un motiu d'orgull. Hem aconseguit que es tornin a tenir presents les escoles bressol en l'imaginari col·lectiu.

Fa uns anys teníem la sensació que, per a una part de la societat, l'educació començava als 3 anys.

És imprescindible reclamar i recuperar una política de finançament estable per part de la Generalitat i que assumeixi la seva responsabilitat envers la petita infància. I des de l'àmbit municipal s'han d'augmentar els recursos i millorar les condicions que assegurin l'atenció individualitzada als infants, ampliant la xarxa pública de les escoles bressol i recuperant la gestió directa de tots els centres. És necessari, també, eliminar qualsevol barrera simbòlica d'accés per qüestions econòmiques. Totes les famílies s'han de sentir subjectes actius dins d'una ciutat educadora.

S'ha de posar en valor la contribució de l'Assemblea Grogga en la nostra lluita i per haver fet d'altaveu de l'expressió "des de Bressol fins a Universitat". El groc també ha estat el color que ha inundat les nostres escoles bressol. Aquesta marea farà més visible el 0-3, l'indestriable primer esglaó del nostre sistema educatiu •

PER UN PAÍS DE TOTS, L'ESCOLA EN CATALÀ

Si passeu per davant d'algun centre educatiu és possible que veieu a la façana una pancarta de color verd signada per Somescola.cat. Aquestes pancartes han estat integrades a la façana (a vegades des de fa mesos), com a mostra d'identificació del lema “ Per un país de tots, l'escola en català” amb el projecte educatiu del centre, i són especialment abundants en aquells barris i poblacions on es posa més en valor el que han significat els programes d'immersió lingüística i on l'aprenentatge en català s'associa indistintament amb una escola inclusiva, amb la cohesió social i amb una educació per a la igualtat d'oportunitats.

Somescola.cat va néixer el 2012 quan les decisions judicials contra l'ús de la llengua catalana a les escoles començaven a donar cobertura a demandes individuals que reclamaven un suposat dret dels pares a triar la llengua d'escolarització dels seus fills. Era evident que, malgrat la poca significació numèrica de les denúncies presentades, ens trobàvem davant un atac organitzat, amb connivència dels poders de l'Estat: uns pocs pares i mares, amb voluntat de fer de gota malaia que generés dubtes sobre l'escola en català, erosionés el consens social i desestabilitzés l'escola catalana. Acostumats a pensar que les decisions que havíem pres fa més de 30 anys, sota l'impuls d'un amplíssim consens social sobre el català com a llengua d'aprenentatge, ens havien portat per un camí exitós que no tenia marxa enrere, ens vam haver d'adonar de la situació de fragilitat de la nostra llengua i que la categoria del català com a llengua vehicular és molt vulnerable, malgrat la solidesa pedagògica i social que la sustenta.

Però, poques coses, potser cap més, poden generar avui a Catalunya un acord tan gran com el que hi ha al voltant del model lingüístic escolar i els programes d'immersió. Ho estem veient aquests dies en què hi ha una reacció generalitzada a les sentències judicials que volen acabar amb el català com

a llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya. A collibè d'aquestes altes instàncies judicials, el recurs plantejat pel Ministeri d'Educació, en boca del ministre Wert, insta a l'aplicació generalitzada i progressiva de la quota lectiva del castellà en la part troncal del currículum escolar, pretén relacionar l'ús del català a l'escola amb les dificultats d'aprenentatge i el fracàs escolar i treballa per desmantellar allò que hem construït en aquests darrers 30 anys, és a dir una escola catalana que educa en català i que no segrega la població escolar per motius d'origen o de llengua familiar. El clamor de tota la comunitat educativa, entitats civils, sindicats i milers de persones a nivell individual, liderat per la plataforma Somescola.cat, està sent també molt clar: defensarem allò que és part transcendent del nostre patrimoni pedagògic, una escola al servei del país i que vetlla per la cohesió social.

Més de quaranta entitats de diferent mida i orientació, formen la plataforma Somescola.cat. A Somescola.cat hi ha des de les patronals de les escoles religioses als sindicats de l'escola pública, federacions de pares i mares, associacions professionals, de mestres, d'escriptors, de l'esplai i l'educació pel lleure, entitats de la infància i l'adolescència, de l'activisme cultural i, és clar, de la llengua. No pretenem representar la societat civil, però la interpel·lem i li fem propostes de mobilització en defensa de l'escola catalana. No volem marcar l'agenda política però ens hem convertit en interlocutors davant el govern de Catalunya i les forces polítiques del nostre Parlament. Hem mantingut un contacte estret amb el Departament d'Ensenyament i amb tota l'administració educativa i li hem expressat a la consellera Rigau que, si bé moltes entitats de la comunitat educativa presents a Somescola.cat poden tenir plantejaments legítimament diferents als seus en política educativa i que expressen en els llocs adequats, hi ha la més gran unanimitat en la qüestió lingüística

Josep M Cervelló. Docent, delegat sindical i representant del sindicat USTEC-ST. És a la plataforma d'entitats Somescola.cat. És geòleg de formació, per la UB, ha fet recerca i divulgació científica però bàsicament ha treballat a l'ensenyament públic, tant a l'educació primària com a secundària. Va ser membre del col·lectiu de professors de català que l'any 1978 va retornar el català a l'escola i que va protagonitzar els inicis dels programes d'immersió lingüística a la comarca del Baix Llobregat. jmcervello@gmail.com

i que aquest fet, de saber que tots anem de costat en defensa de l'escola catalana, és una gran fortalesa que ha de saber utilitzar per a garantir la continuïtat del model malgrat els atacs judicials i polítics.

A començaments de la nova escola democràtica catalana, ara fa més de 30 anys, la comunitat educativa es va posicionar per una escola en català i lligada al país, un sistema educatiu amb una escola pública de referència, de qualitat, nacional i al servei de la convivència i de la igualtat d'oportunitats i durant tots aquests anys hem treballat dins d'aquestes referències, fent de la llengua catalana un factor de cohesió i un motiu d'identitat per a la nostra escola. Els docents, especialment els i les mestres d'In-

fantil i Primària, han estat l'element determinant per a l'èxit del model, ja que en la solitud de l'aula, davant situacions sociolingüístiques complexes, han sabut fer del català una eina de comunicació, afecte i aprenentatge. Les escassíssimes demandes plantejades en favor d'una escolarització en castellà no qüestionen els resultats pedagògics, ni plantejegen una lluita per la igualtat entre la ciutadania sinó tot el contrari, ja que si no tenim la totalitat de la població capaç de fer servir normalment el català i el castellà (en el marc d'una societat cada cop més diversa i poliglota) no hi haurà igualtat d'oportunitats i l'origen de les persones seguirà marcant el seu futur. El nostre model lingüístic escolar té l'objectiu

E59



Autor: Somescola



Autor: Somescola

“ El nostre afany ha de ser recuperar els ideals de l'Europa de les llibertats, de la democràcia, del progrés, de la sostenibilitat, del benestar i del respecte pels drets humans.”

que al final de l'etapa obligatòria tothom tingui competències lingüístiques en català i en castellà, aptes per viure en una societat complexa com és la Catalunya del segle XXI, que ha rebut moltes persones nouvingudes i escolars que s'incorporen al sistema educatiu en edats i etapes diverses. Després d'una experiència de 30 anys podem afirmar l'encert d'haver optat per una escola en català i en una escola per a tothom, sense dobles xarxes lingüístiques. Tenim exemples propers que no han seguit aquest camí, com al País Valencià, i els resultats han estat molt diferents, mantenint la dicotomia lingüística i augmentant la minorització de la llengua pròpia. Hem tingut èxit, malgrat resistències i certa deixadesa a l'ensenyament secundari i en especial a la formació professional, però avui Catalunya no és una societat dividida per les llengües i tothom pot tenir relacions comunicacionals en les dues llengües i la possibilitat d'accés a l'univers cultural català.

Les sentències judicials contra la immersió lingüística i el model d'escola catalana.

Des de fa més de 20 anys hi ha posicionaments judicials sobre la llengua catalana. Fins el 2010, any de la sentència del Tribunal Constitucional contra l'Estatut d'Autonomia de Catalunya en la que es qüestionava el caràcter preferent de la llengua catalana a l'Administració pública i a l'educació, totes les sentències del TC i del TS (Tribunal Suprem) proclamen la legitimitat i legalitat que el català sigui “el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo”, sempre que el castellà no quedi exclòs del sistema educatiu. L'any 1994, el Tribunal Constitucional afirmava que la proporció i la manera d'incorporar el català i el castellà al sistema educatiu era competència de la Generalitat, segons creguéssim que l'objectiu de la normalització lingüística estigués més o menys assolit: “*si se estimase aún un déficit en este proceso de normalización*

en detrimento de la lengua propia de Cataluña, se debería otorgar al catalán un trato diferenciado sobre el castellano en una proporción razonable” (STC 337/1994). El Constitucional, l'any 1994, acabava reblant el clau: “*El derecho a la educación que la Constitución garantiza no conlleva que la actividad prestacional de los poderes públicos en esta materia pueda estar condicionada por la libre opción de los interesados de la lengua docente”*.

L'any 2010 determina un canvi de paradigma, sota la pressió política contra el nou Estatut d'Autonomia, fins i tot després que aquest hagués passat pel ribot de Les Corts. L'activisme promogut per persones afins al PP i a Ciutadans inicia una ofensiva de denúncies judicials per tal de col·lapsar el model lingüístic escolar català. A l'empara de les noves directrius del TC, el Tribunal Suprem i el TSJC (Tribunal Superior de Justícia de Catalunya) requereixen el govern de la Generalitat a garantir un suposat dret individual a trencar el sistema d'immersió lingüística, més enllà del tracte diferenciat de suport lingüístic desenvolupat als centres educatius. La següent onada de sentències dels alts tribunals ja seran per requerir canvis generals en el sistema educatiu, més enllà de donar la raó a les famílies militants contra el català. Així, en un grup classe en què un alumne ho demani, tot el grup haurà de canviar el projecte lingüístic i introduir més el castellà com a llengua vehicular. Davant els recursos presentats pel Departament d'Ensenyament i el manteniment dels projectes lingüístics als centres educatius, el TSJC llença un seguit de requisitòries per al compliment de les sentències. La darrera ha estat fixar una quota lingüística de manera general del 25% per al castellà, que interpel·la directament les direccions dels centres i se salta l'administració educativa que té les plenes competències en la programació i organització escolar.

La LOMCE i la llengua catalana

La LOMCE no anomena mai pel seu nom cap altra llengua que el castellà. Les altres llengües són genèricament “les altres llengües cooficials”. El desplaçament del català com a llengua vehicular forma part d’una obsessió, més marcada per la ideologia que no pas per la racionalitat, és la lluita per l’espai simbòlic, que entén que el castellà és una llengua de rang superior que ha estat desplaçada anòmalament d’un espai que li correspon naturalment. Malgrat proclames i retòriques que declaren que l’Estat protegirà les llengües no castellanes. El cert és que l’Estat es desentén del seu ensenyament i ho deixa a criteri de les comunitats autònomes, això sí, sota el control del procés avaluador, especialment aquell que està lligat a l’obtenció dels títols i que és de característiques centralistes i uniformitzadores. Catalunya, sense anomenar-la, és el problema, ja que és l’únic territori on la llengua pròpia és la llengua vehicular de l’ensenyament per a tota la població escolar i no és previsible que pugui haver un govern i un Parlament democràtics disposats a modificar aquest fet. És per això que la LOMCE introdueix una clàusula de garanties per anar al rescat de les poques famílies que han plantejat la batalla contra la immersió lingüística als centres educatius: és la disposició addicional 38a que, després de declarar el dret de tots els alumnes a rebre l’ensenyament en castellà i el dels pares a escollir la llengua vehicular de l’aprenentatge dels seus fills i filles, legisla que si no troben oferta en castellà podran escolaritzar-los a escoles privades que sí li garanteixin el castellà com a llengua vehicular i que el cost d’aquesta escolarització l’haurà de pagar el pressupost públic, en el nostre cas el de la Generalitat. Les resistències a la Llei Wert comptem amb un gran consens dins l’opinió pública catalana, especialment dins la comunitat educativa, i a manca d’un govern autonòmic “col·laborador” com han tingut durant molts anys al País Valencià, a les

Illes i a l’Aragó, l’activitat dels tribunals, que dona cobertura política al plet presentat per una ínfima minoria i desplaça la batalla lingüística a les mateixes aules i centres educatius, no és sinó un intent d’aplanar la brusquedat del salt de l’aplicació de la Llei Wert en allò que més rebuig social i polític ha creat a Catalunya.

L’escola dins del Pacte Nacional per la Llengua. Les bases del consens.

Per entendre les bases del consens social per a l’escola catalana a inicis dels 1980, hem de visualitzar la Catalunya que havia estat receptora d’una important onada migratòria de població castellanoparlant, que havia transformat radicalment la demografia catalana i l’urbanisme de moltes poblacions, especialment de l’àrea metropolitana de Barcelona. En molts barris construïts a les perifèries el català senzillament no existia i hi havia el perill de fixar una situació de segregació i de dos països en un. El primer impuls per a una escola que ensenyés el català que havia estat negat durant el franquisme, va venir d’aquestes perifèries convertides en veritables guetos socials i culturals. La pressió de pares i mares que volien que els seus fills tinguessin tantes oportunitats com els fills de les famílies catalanes “de tota la vida” i la garantia que el català a l’escola anava associat a la qualitat educativa van ser els factors determinants d’un consens, d’un pacte social per la llengua, que es basava en la garantia que els nens i les nenes de famílies castellanoparlants, vingudes d’Andalusia o d’Extremadura, acabarien la seva escolarització sabent tantes matemàtiques o ciències socials com els nens i les nenes catalanoparlants i que sabrien tant castellà com els seus amics o els cosins que s’havien quedat a Andalusia o a Extremadura. No fa gaire, Somescola va ser present en un acte a la biblioteca del barri de Singuerlín on hi havia un retrobament dels mestres, ja jubilats, i dels seus alumnes

de la primera promoció sorgida de la immersió lingüística a Santa Coloma de Gramenet i va ser emocionant comprovar que tothom se sentia protagonista d'un gran èxit i que la decisió d'unes famílies i d'unes escoles lluitadores havia estat un encert que havia marcat les seves vides i que havia obert el camí a un èxit pedagògic i social a tot el país.

Un escola que estima el país, un país que estima la seva escola.

Ara fa un any, el 14 de juny de 2014, Somescola.cat va convocar la major mobilització social que hem viscut al carrer en defensa de l'escola catalana i del català com a llengua de l'aprenentatge i la resposta va ser absolutament massiva: més de 100.000 persones van desfilar per sota de l'Arc de Triomf de Barcelona, gent compromesa amb l'educació, famílies, nens i nenes amb capgrossos,...Vam passar pel davant de la seu del Tribunal Superior de Justícia que ha estat, malauradament, tan actiu en dictar requeriments contra la nostra llengua, però també vam recordar que passàvem per davant de l'edifici del grup escolar Pere Vila, que va representar l'any 1931 l'impuls de pedagogs de gran talla com Manuel Ainaud, de mestres com Fèlix Martí Alpera o l'Àngels Garriga, i que va tenir alumnes com la que seria futura mestra, la Marta Mata. Aquest edifici representa, com d'altres, la il·lusió que es va encomanar a tota la societat catalana d'una escola per a tothom, lluminosa, fraternal i viscuda en català. Una escola que va créixer amb l'entusiasme de mestres i alumnes i que es va situar en l'avançada pedagògica europea del seu moment. Una escola que va ser depurada pel franquisme i els seus mestres castigats; una escola que va veure suplantada, durant dècades, la llibertat per la repressió. El nostre patrimoni pedagògic és una rica herència que transcendeix més enllà de les aules i forma part d'un projecte nacional de societat. A cada moment de debat social sobre el futur del

nostre país, l'escola, l'educació, ha estat al centre de les propostes més regeneratives. Ho va ser durant la Mancomunitat, durant la República, a la fi de la dictadura franquista i ho ha de ser avui, tot acompanyant el gran moviment cívic que vol decidir el nostre futur com a societat nacional en llibertat.

A l'acte multitudinari del 14 de juny passat expressàvem la gran tasca per la cohesió de la nostra societat que ha fet i fa l'escola catalana, la confiança d'aquesta societat en la seva escola, renovada cada any, en cada campanya de matriculació i la necessitat, com a país, de no deixar l'escola sola davant les adversitats. Ho dèiem així:

“Som un país de gran diversitat d'òrgens i parles. Fa més de 30 anys vam prendre una gran decisió: la de no separar els nostres nens i nenes per raó de la llengua familiar i el nostre país seria avui un país molt diferent, pitjor, si ens haguéssim equivocat.”

“Les comunitats educatives hauran de prendre decisions per salvaguardar la seva obra d'anys i anys. Els seus projectes educatius i el seu model lingüístic de cohesió no han de quedar truncats per unes decisions polítiques que menyspreen la feina feta: tanta feina i tan ben feta! El nostre agraïment com a país per a mestres, professorat i pares i mares que vetllen per una escola al servei de l'educació dels nostres infants i joves. No és una tasca fàcil en un temps de dificultats econòmiques que han colpejat les famílies, els docents i els recursos a disposició de l'educació.”

“L'escola planta cara a totes les adversitats que amenacen l'acció educativa, però l'escola sola no pot fer molt més. La mobilització d'avui és la prova palpable que l'escola no està sola, que la societat la veu com un element molt propi i transcendent. I avui, tots som escola!” •

EL TALLAFOCS DE LA “LLEI WERT”

La XEI neix al maig de 2014 sota l'empara de la Comissió No a les Retallades de l'escola Patronat Domènech del barri de Gràcia a Barcelona.

Tal i com el seu nom indica, la Comissió, que ja tenia un parell d'anys d'història a la nostra escola, havia sorgit en el seu moment com a un espai de trobada de mestres i famílies per tal de donar resposta a les primeres retallades que el govern de CiU aplica l'any 2012 en el sector dels serveis públics i que provoquen les primeres polítiques d'austeritat. En el sector de l'ensenyament, ja el 2012 havíem començat a notar els efectes d'aquestes retallades: empitjorament de les condicions laborals dels mestres, augment del ràtio d'alumnes, manca de substituïts, desaparició d'aules d'acollida, pèrdua de beques de menjador,... que esquitxen directament la qualitat de l'escola pública. Com a moltes d'altres escoles on també apareixen grups de treball similars, la Comissió al Patronat es crea amb la intenció de denunciar aquestes polítiques regressives que afavoreixen el sector privat, d'oferir informació i de generar debat i espais de protesta i reivindicació.

Des de l'inici de la Comissió, ens adonem que no volem estar soles i que ens cal teixir una xarxa forta d'ajut i complicitats. Per això participem a la Coordinadora d'AMPA's de Gràcia i també a l'Assemblea Groga de Gràcia, que seran els nostres forts aliats durant tot el procés de naixement i consolidació de la XEI.

A finals del 2012, a la Comissió ens arriben les primeres notícies de la proposta de Llei Orgànica que el ministre Wert ha impulsat. Enmig del paisatge d'erosió i l'augment de les desigualtats socials, entenem que la LOMCE suposarà un míssil per al model d'escola pública, catalana, integradora, inclusiva i laica que hem anat construint al llarg dels darrers 35 anys. Els mitjans de comunicació en fan molt de ressò, sobretot en

la qüestió de la llengua, però, a mesura que ens anem informant, veiem que ens cal conèixer la lletra petita la LOMCE. Per aquest motiu organitzem una xerrada, a la nostra escola, oberta a la gent del barri i hi convidem el pedagog, professor de la UAB i pare de l'escola, Miquel Essomba, per tal que ens expliqui els detalls i l'esperit d'aquesta llei. Aquesta xerrada clou amb una pregunta d'un assistent: “podem desobeir la llei?”, i el Miquel, breu però contundent, dispara: “Potser la pregunta seria si realment la podem obeir”.

“No, no podem”, és el pensament amb què la majoria vam marxar aquell dia a casa. Però després d'aquest “no podem”, què fem? Com ens organitzem? Què vol dir desobeir una llei orgànica? Amb aquestes i altres preguntes fent-nos bullir el cap, arribem a la tancada del 25 d'abril. Una tancada als centres escolars que s'organitza en l'àmbit de tot el territori espanyol, per tal de donar sortida al seguit de protestes i reivindicacions que estan generant molt malestar a tota la comunitat educativa.

A l'escalfor de la barricada, aquella nit de desobediència demostrem que estem units i que difícilment algú ens pot enviar els bulldozers a destruir el que entre tots hem construït i és aquell, precisament, el moment en què neix la proposta que volem compartir: la Xarxa d'Escoles Insubmises (XEI) a la LOMCE.

Però, en què consisteix aquesta Xarxa?

D'entrada, el projecte permet posar la primera pedra d'una campanya de desobediència sostinguda en el temps (tot i que desitgem una vida ben curta a la nova llei). Creiem que una plataforma-web on les escoles interessades a participar-hi puguin estar en contacte, compartint idees i temors, és un bon estri perquè tots ens sentim una mica acompanyats en aquest pols al govern de Rajoy.

Xarxa d'escoles insubmises a la LOMCE. Un bon dia, un grup de mares, pares i mestres d'una petita escola de Barcelona van tenir la idea d'organitzar una Xarxa d'Escoles que permetés posar la primera pedra d'una campanya de desobediència a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación. Així va néixer, fa un any, la Xarxa d'Escoles Insubmises a la LOMCE (XEI), un teixit d'escoles d'arreu del territori que s'han unit per explorar fórmules de resistència activa. Actualment la Xarxa la formem més de 40 escoles i seguim sumant. La nostra primera acció amb ressò social ha estat la campanya de boicot a les proves de 3r de primària, que la LOMCE ha previst aplicar durant el mes de maig de 2015. xarxaescolesinsubmises@gmail.com

Per una altra banda, considerem que la Xarxa pot ser un front públic d'oposició al ministre Wert, que ajudi a pujar el to de la mobilització. "No només protestem, sinó que no acatem", seria el missatge cap al ministre.

Pensem que aquest aparador pot esperar la consellera Rigau perquè defineixi la seva posició davant la LOMCE. Donarà la consellera cobertura als centres objectors? O la seva campanya de desobediència es limitarà a fer-nos costat amb la immersió lingüística?

Deixem aparades, un moment, les qüestions de la consellera i apugem-nos les mànigues per entomar la pregunta principal: de què parlem quan parlem d'objectar? Què vol dir declarar-se

insubmís a la llei? Què podem fer concretament?

Insubmissió i desobediència són paraules gruixudes, és cert, però també ho és que no ens han pas d'espantar. Formar part de la Xarxa suposa significar-se públicament en contra de la LOMCE i fer visible el malestar social que provoca aquesta llei segregadora, mercantilista i recentralitzadora que s'ha fet d'esquenes a la comunitat educativa i que vol ensorrar els esforços de milers i milers de persones per construir una escola catalana, democràtica i participativa que garanteixi la igualtat d'oportunitats, que potenciï els talents de cada alumne i que respecti els ritmes d'aprenentatge.

Quedar-nos de braços creuats, per tant, sí

E65



POW!
WERT!



Refusa les proves de tercer de primària. Més info a www.noalalomce.net

Autor: Xarxa Escoles Insubmises a la LOMCE

que ens hauria de fer por. Potser immediatament no veurem els efectes, però a mig termini el sistema educatiu no tindrà res a veure amb el que hem conegut fins ara: escoles del mateix barri competint entre elles pels resultats acadèmics i pels recursos econòmics; aules on s'instaurarà la dictadura del temari i on se segregaran els alumnes entre "llestos" i "tontos"; milers d'alumnes expulsats de l'educació obligatòria als 14 anys; Consells Escolars sense competències; l'assignatura de Religió com a substituïda de Filosofia, Psicologia o Belles Arts,... El llistat de despropòsits, com ja sabeu, és molt llarg.

Qui vol això per als seus fills i filles? Per als seus alumnes? Nosaltres no i per això, a través de l'adhesió a la XEI en els seus Consells Escolars, els centres educatius es comprometen a explorar les fórmules de resistència activa que considerin convenients per tal de mitigar els efectes de la llei a les aules. Recordem que durant aquest curs la llei ja s'està aplicant a les aules de 1r, 3r i 5è de primària.

Val a dir també que en aquest camí de resistència, que compta amb la llum verda dels nostres assessors legals, no estem sols. La Xarxa ha esdevingut un patchwork d'escoles i suports que ens permetrà sentir-nos forts i acompanyats tot el temps que duri l'aplicació de la llei. La Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes

(FAPAC) ha convertit ja la Xarxa en un dels pilars estrella del "Manual de resistència activa" que ha elaborat i que ha enviat a les AMPAs de totes les escoles del territori.

A nivell organitzatiu la XEI compta actualment amb una comissió impulsora, formada per membres d'AMPA de quatre escoles diferents. L'objectiu és que la Xarxa pugui funcionar a partir de comissions de treball, de participants de diferents sectors de la comunitat educativa. Actualment estem en procés de generar espais de participació per tal que aquelles escoles que ja s'han declarat insubmises contribueixin de manera activa en les decisions i en el funcionament quotidià de la Xarxa.

Com bé sabeu, la LOMCE s'ha començat a desplegar aquest curs a 1r, 3r i 5è de primària. La resistència activa que mestres i famílies hem portat a terme a les escoles ha permès, de moment, aturar el primer cop d'aquest nou marc legal. Els centres públics, malmesos per les polítiques de retallades encaminades a desmantellar els serveis públics i, per tant, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social, han mantingut les competències, els Consells Escolars, els projectes educatius i la immersió lingüística, i han toreat l'envit de la religió avaluable.

El pitjor de la llei però, encara ha d'arribar. A partir del proper curs, la secundària obligatòria patirà una transformació terrible: els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, en gran proporció lligats a entorns socials desfavorits, podran ser desviats a la FP bàsica, una mena de cicle formatiu devaluat.

I és entre aquestes reflexions, i també els temors del que ha de venir, entre xerrades a les escoles, petites aparicions als mitjans i, sobretot, amb el suport de nombroses entitats, particulars, mestres, etc. que organitzem



La Xarxa ha esdevingut un patchwork d'escoles i suports que ens permetrà sentir-nos forts i acompanyats tot el temps que duri l'aplicació de la llei."

la Primera Trobada d'Escoles Insubmises, que va tenir lloc el passat 21 de febrer de 2015. La pregunta que va planejar durant tota la jornada en les intervencions de les AMPAs, els equips directius i els claustrats que hi van participar va ser: I si no fem les proves de 3r de primària que ha imposat el ministre Wert per a aquest curs? I si no portem les criatures a uns exàmens que serviran per fer rànquings de centres a partir dels resultats obtinguts? I si ens empoderem i ens neguem a acceptar aquestes proves que, a la llarga, suposaran una canonada contra les escoles que treballen per garantir la inclusió social, que respecten els diferents ritmes d'aprenentatge i que potencien els talents de cada alumne?

Creiem que les proves de 3r s'erigeixen com una pedra angular d'aquesta nova arquitectura del sistema educatiu i que, a més a més, van encaminades a segregar els alumnes amb dificultats.

És així com, arrel de les inquietuds i els acords expressats a la Jornada del mes de febrer, la comissió impulsora de la XEI organitzem la Campanya de Boicot a les proves de 3r. A través de la web www.noalalomce.net, amb un sistema de difusió basat en l'ús de les xarxes socials i amb l'impuls d'un programa de xerrades a les escoles que ens ho han demanat, hem promogut una campanya per animar les famílies a no portar els seus fills i filles a l'escola els dies programats per fer les proves de 3r. Hem deixat al marge els mestres, perquè com a treballadors públics podrien ser sancionats, però les famílies hem volgut dir de forma clara i contundent: "no participarem en les vostres polítiques, per aquí no passarem".

Entenem que el boicot a aquestes proves ens permet no convertir-nos en còmplices de la Llei Wert i, a la vegada, ens brinda una oportu-

nitat històrica de tombar la llei. Reprement el fil del que havia aparcat sobre la consellera Rigau, som conscients que la regulació catalana en matèria educativa no ens protegeix: l'administració catalana ha desestimat la seva capacitat reguladora en matèria d'educació i això implica que el Departament acati la nova llei i apliqui els seus articles. Sabem que d'altres comunitats autònomes, com Andalusia i Astúries, s'han negat a fer aquests exàmens als seus alumnes, ells no han acatat. Així que, amb el lemes "Tots som tercer" i "No a la selectivitat Wert", hem buidat les aules de més de 30 escoles catalanes, amb el suport i la solidaritat de tots els sectors de la comunitat educativa. La primera valoració d'aquesta campanya és molt positiva, hem tingut molt de ressò mediàtic i, a data d'avui, són al voltant de 800 les famílies que no han portat els nens a l'escola els dies de les proves.

Som conscients que, perquè la XEI sigui un èxit, hem de seguir rebent suports i ens hem d'anar fent presents arreu del territori. Creiem que el camí per recórrer és llarg i, alhora, no perdem l'esperança que el millor final per a la XEI serà que la seva existència no sigui necessària. Mentrestant, seguim sumant i seguim lluitant per una millor educació per als nostres fills i les nostres filles •

LLUITAR PER UNS ENSENYAMENTS ARTÍSTICS A FAVOR DE LA COHESIÓ SOCIAL

Introducció

Fer música, dansa, art dramàtic o arts visuals encara és singular. Singular quan un centre educatiu vertebrava el seu projecte a l'entorn d'aquests llenguatges, singular quan un infant, un jove o un adult se sent lliure expressant-se a través d'ells, més singular encara quan aquest infant, jove o adult forma part d'una minoria cultural o té un bagatge migratori, singular quan una comunitat es projecta a través de les seves produccions artístiques.

Les traves que el sistema educatiu posa al desenvolupament de les capacitats creatives dels infants i els joves creixen gradualment i les arts, que mai no han arribat a tenir un paper rellevant, van reculant mica en mica en la presència de la vida acadèmica dels estudiants.

Si bé l'Estatut de Catalunya de 2006 dóna el dret a totes les persones a accedir en condicions d'igualtat a la cultura i al desenvolupament de llurs capacitats creatives individuals i col·lectives (article 22) i la LEC estableix al seu article 65 que els ensenyaments artístics tenen per finalitat facilitar una formació artística de qualitat i garantir la formació dels professionals corresponents a través de dues ofertes formatives (una de reglada per facultar per a la pràctica professional i una altra de no reglada per a les persones que volen assolir un nivell de coneixements artístics adequats per a practicar-los), les lleis espanyoles post-LOGSE intenten donar continuïtat a una realitat de la qual ens estàvem allunyant: només fa música, dansa, teatre o arts visuals qui té una bona disposició a priori ja sigui per sensibilitat i/o bagatge familiar, especial talent o identificació simbòlica amb aquestes pràctiques. I les polítiques de la Generalitat en els darrers 5 anys no han fet més que ancorar aquesta situació.

Davant d'aquest context advers, ajuntaments progressistes i grups de professionals compromesos amb el canvi social a través de les arts, estan sent

oasis que permeten, allà on actuen, trencar amb un determinisme de classe que impedeix universalitzar l'accés de la població a les pràctiques artístiques i normalitzar els ensenyaments artístics en els seus diversos àmbits d'actuació.

Antecedents

Un repàs sintètic al marc legislatiu dels ensenyaments artístics ens fa veure que fins el 1990 no entra la música en l'educació obligatòria ni es reconeixen els ensenyaments nomenats "de règim especial" com a integrants d'aquest sistema. La dansa i el teatre –juntament amb la música– inicien el seu camí d'ensenyaments superiors amb titulacions equivalents a tots els efectes a les llicenciatures universitàries –però fora de la universitat– i les arts visuals dupliquen la seva presència al sistema universitari –ja hi eren des de 1970– i al sistema que despleguen les lleis d'educació.

Les lleis educatives post-LOGSE no afegeixen valor a les novetats de la llei de 1990, més aviat fan recular els avenços educatius fonamentats sobre l'experiència introduint perspectives més conceptuals, fins a l'arribada de la LOMCE que definitivament ens situa en escenaris pretèrits amb unes arts concebudes com a matèries específiques no obligatòries, amb un règim especial encara inaccessible per a un percentatge de població semblant als països del nostre entorn europeu i tornant a un títol superior diferenciat del grau universitari.

Què perseguim i com hem d'organitzar-nos

La pràctica artística és valuosa des d'un triple punt de vista: individual per les emocions que desencadena a cadascú, col·lectiu per la seva capacitat d'acomboiar-nos en projectes comuns, de crear-nos un imaginari compartit (ja sigui nou o deutor del nostre patrimoni) i instrumental pel seu impacte

Núria Sempere. Actualment dirigeix l'Escola de Música – Centre de les Arts (EMCA) de l'Ajuntament de L'Hospitalet i és professora de Desenvolupament professional en el Departament de Promoció i Gestió de l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC). I és doctorand en el programa “Formació del professorat: Pràctica educativa i comunicació” de la UB amb el tema Educació Musical pràctica al sistema educatiu de Catalunya, sota la direcció d'Olga González. Diplomada en Estudis Avançats per la UB, Màster en Direcció Pública per ESADE, Llicenciada en Història de l'Art per la UB i Títol professional de Guitarra pel Conservatori Municipal de Música de Barcelona.
nsempere@l-h.cat

sobre el desenvolupament d'altres capacitats.

El repte que tenim al davant és establir un ecosistema que permeti florir projectes educatius que donin resposta a les necessitats de cada territori, que comptin amb tots els agents capaços de comprometre-s'hi i que tinguin en compte els diversos punts de partida dels qui hi han de participar.

Per abordar les necessitats organitzatives d'aquest ecosistema hem de mirar-nos els ensenyaments artístics en la seva globalitat de llenguatges (la música té una presència majoritària), en els seus diversos nivells i intensitats educatives i de pràctica i en la seva incardinació amb el sistema educatiu i cultural. Només així, posant en marxa

tots els nodes i vectors, podrem fer ús d'aquesta complexitat per millorar la cobertura i la inclusió i alhora tensar els processos educatius orientant-los a resultats.

Els centres d'educació musical

Deixeu-me començar pel terreny que més conec, les escoles de música, i que serveixi aquest punt de partida com la perspectiva des de la qual us posi els exemples i us faci propostes.

D'escoles de música a Centres de les Arts

Algunes escoles de música han anat incorporant tres maneres de fer que les han aproximades al



context actual: situar el conjunt instrumental en el centre de les seves activitats aconseguint així incrementar la significativitat i la funcionalitat, desplegar un aprenentatge cooperatiu en l'àmbit de la classe d'instrument i desplaçar els continguts no instrumentals cap al seu lloc natural (complementaris a la pràctica instrumental). Algunes escoles de música han, també, eixamplat la seva oferta a d'altres llenguatges artístics, seguint l'exemple dels centres del nord i el centre d'Europa tot i que la dansa és l'única que contempla la regulació catalana –i espanyola– en l'àmbit preuniversitari no reglat. I han, també, situat els ensenyaments orientats a l'obtenció de titulació amb validesa acadèmica –el grau professional– com un programa d'intensificació per a aquells estudiants que troben en les arts el seu camí professional.

Si bé aquests tres elements metodològics, conceptuals i organitzatius han permès atreure majors i més diversos alumnes, i adequar el nivell d'exigència a les seves expectatives i interessos, no són suficients

per garantir que tots aquells nois i noies que no tenen les arts al seu univers expressiu queden inclosos. Cal anar més enllà.

Els Centres de les Arts al servei de l'èxit educatiu

A dia d'avui hi ha 3.000 nens i nenes que troben la pràctica instrumental a l'escola; alguns ajuntaments, com el de L'Hospitalet, van posar el seu Centre de les Arts a ajudar aquelles escoles de primària que requereixen una atenció preferent per assolir nivells de competències, iniciant la totalitat de l'alumnat en la pràctica orquestral i de dansa. I, després de veure l'impacte positiu que ha donat l'orquestra i la dansa a l'escola sobre els estudiants i sobre la pròpia institució escolar, s'ha decidit a incorporar també el teatre en els mateixos termes.

Els Centres de les Arts al servei de la cohesió social

Però l'element d'equitat que aporta la incorporació de les arts a l'educació primària no prendria la seva



autèntica dimensió sense pressionar perquè les dues vies d'accés a l'educació artística conflueixin en un espai real de construcció de ciutat: els conjunts instrumentals (o vocals), els grups de teatre, de dansa, etc. de la seva escola de les arts. Confluint-hi també amb una tercera via, la de la pràctica amateur que ha de trobar també els moments i els llocs per coincidir en el centre de les arts. Torno a parlar de L'Hospitalet, per posar l'exemple del Toc d'inici de les Festes de Primavera (la festa major), on la Banda Provençana aglutina membres que hi arriben des de les tres vies exposades.

Els Centres de les Arts al servei d'un país més creatiu

Aquest desplegament d'educació artística per al desenvolupament ciutadà necessita relacionar-se amb naturalitat amb l'espai d'educació superior: proveint-lo de futurs estudiants, vigilant que els professionals que en surtin titulats responguin a les necessitats de la comunitat, nodrint-se dels avenços fruit de la recerca i la innovació propis de l'EEES i establint espais de trobada que eixamplin les perspectives dels llenguatges, els àmbits i les modalitats.

I alhora des de l'altre sentit, cal entendre els centres superiors més com una baula que no pas el vèrtex d'una piràmide. Inspiradors, certament, però amb reptes compartits amb la resta de centres d'educació artística i amb la pròpia educació artística del règim general: posar l'alumne en el centre, mobilitzar les competències en espais reals i incardinar-se amb tots els sectors (la comunitat, la indústria, el patrimoni,...). L'Institut Superior de les Arts, previst a la LEC, no s'ha desplegat i hagués estat un bon instrument per garantir una orientació compartida entre les institucions que tenen la responsabilitat de l'educació artística superior. Cal reclamar la posada en marxa d'aquesta institució i reclamar també la coordinació entre les institucions que tenen respon-

sabilitats fragmentades per tal que les seves activitats siguin veritablement complementàries.

El Consell Nacional de la Cultura i de les Arts (CONCA) podria tenir aquesta mirada global que transcendís els grups de protagonistes i els àmbits de les seves pràctiques i que garantís que cap àmbit ni ningú no quedi fora de la possibilitat d'expressar-se artísticament explorant i desplegant tot el seu potencial, i de la possibilitat de conèixer els codis que permeten maximitzar l'experiència com a públic.

Procés i resultats, una tensió necessària

La construcció de la pràctica artística s'articula sempre a partir de la tensió entre binomis indestruïbles: proximitat-excel·lència, procés-resultat,... Durant molt de temps l'educació artística va optar per l'excel·lència i pel resultat. D'un temps ençà són molts els centres i els titulars que han triat la proximitat i el procés tot eixamplant el nombre d'infants i joves que poden accedir a l'educació artística. Ara bé, aquest procés d'extensió d'oportunitats no pot eludir la responsabilitat que aquestes oportunitats siguin veritables: cal destinar una part dels recursos (segurament no més del 5% si ens mirem els nostres referents europeus) a reforçar l'educació en aquells joves que hagin descobert un possible desenvolupament professional als seus estudis artístics a través de programes d'estudis que preparin per a l'accés als estudis superiors, ja sigui dins o fora del marc dels conservatoris de grau professional.

Tenim un repte: no renunciar a cap dels dos extrems de la intensitat en la pràctica artística, situant cadascun d'ells en la seva justa mesura. No serveix de res incloure en la pràctica artística els més vulnerables si no se'ls ofereix una experiència veritablement enriquidora. No serveix de res estendre els col·lectius cridats a practicar les arts si a aquells joves que en les arts descobreixen una vocació no se'ls permet seguir estudis professionalitzadors.





Aspectes pels quals cal lluitar

Tenim al davant uns reptes pels quals cal presentar batalla:

- Les escoles de música i de dansa públiques han d'abastar almenys l'1,5% de la població –com els nostres homòlegs europeus- incorporant la resta de llenguatges artístics en la seva oferta educativa. Amb un finançament adequat a la seva funció social i un procés de control de qualitat com el que es va establir en el conveni de 2008, que no opera des del 2010.
- Els infants escolaritzats en escoles d'atenció preferent han de poder accedir a la pràctica artística ja sigui a través dels acords amb les escoles de música, dansa, teatre, arts visuals,... públiques en un sistema educatiu que ha de ser flexible per aprofitar la creativitat, els impactes sobre l'èxit escolar i el compromís que aquestes pràctiques col·lectives generen.
- L'Institut Superior de les Arts ha de generar transversalitat en els centres superiors, comprometent-se a buscar la implementació de noves competències professionals d'acord amb el desenvolupament professional que requereixen els artistes del segle XXI.
- Els grans equipaments han de desenvolupar programes d'inclusió de nous participants en la doble experiència de generadors de continguts i de noves audiències.
- L'educació artística preuniversitària ha de construir un equilibri entre els programes de descoberta de pràctica artística i els programes d'intensificació d'aquesta pràctica.
- El CONCA ha de garantir el procés de construcció d'aquest ecosistema atès que la seva mirada sobre l'àmbit de l'educació està fonamentada en el coneixement expert de la resta de segments del sistema cultural.

Només si som capaços de tenir la generositat de contemplar totes les mirades i totes les veus podrem estar orgullosos d'una autèntica inclusió també en el món de les arts i la creativitat •

ESCOLA MESTRE MORERA

Breu síntesi de l'experiència: en què consisteix, a qui va adreçada, quants anys porta en vigor, quins són els principals resultats positius, etc.

L'Escola Mestre Morera està situada a Ciutat Meridiana, a la Zona Nord de Nou Barris. És una escola amb més de 40 anys d'història i actualment compta amb 223 nens i nenes d'entre 3 i 12 anys i 24 mestres. El projecte actual vetlla per l'equitat cultural i educativa donant resposta a les necessitats de l'alumnat, l'evolució pròpia de la institució i el context socioeconòmic. L'escola promou experiències educatives significatives que afavoreixen el desenvolupament integral dels infants que en formen part, coordinant i posant en valor el treball realitzat des de diferents contextos dels infants i considerant la complementaritat de l'educació formal i no formal. L'escola ha dibuixat un entramat d'agents que treballen per un mateix fi, cadascun des de la seva aportació única i particular.

Antecedents de l'experiència: com neix, qui s'hi implica, etc.

La Zona Nord de Nou Barris va ser construïda a partir dels anys 50 pels mateixos veïns i va continuar creixent a la dècada dels 70 amb els blocs de la Ciutat Meridiana en plena especulació d'en Samaranch. Inicialment, tot el territori constituïa La Torre del Baró, més tard, amb la construcció de la Ciutat Meridiana, l'entrada de l'Avinguda Meridiana i l'enderroc de la Torre, va quedar dividida en tres barris: Torre Baró, Ciutat Meridiana i Vallbona.

La realitat orogràfica de la zona i el fet de ser barris dormitori de gent treballadora ha dificultat sempre la connexió entre els diferents barris que formen la Zona Nord. Aquesta zona

de la ciutat sempre ha acollit immigració i ha hagut de lluitar i exigir serveis que s'han aconseguit amb la força del col·lectiu, a través del moviment associatiu i l'organització veïnal. La gent del barri dóna valor a allò que tant ha costat d'aconseguir i ha aportat un tret distintiu de la seva identitat cultural.

En aquests barris s'ha hagut de lluitar per demanar la canalització de l'aigua i la llum, l'asfalt dels carrers, la construcció de voreres, per tenir parcs, biblioteca, sales d'estudi, espais d'oci, línies d'autobús i de metro, escoles bressol, l'institut... I on encara manquen: un casal infantil, un casal de joves, així com més millores socials i una major formació per a l'ocupació. A més, encara hi ha força desconexió entre els tres barris: manquen ascensors en els blocs de pisos, escales mecàniques i zones adaptades per a persones amb mobilitat reduïda.

En aquest context es pateixen molt els efectes de la crisi, perquè la crisi, tot i que s'ha anat trampejant, sempre ha estat present a la Zona Nord de Nou Barris. A dia d'avui és una de les zones amb l'índex més alt d'atur (al voltant del 20%) i el més baix en renda familiar disponible de la ciutat, segons l'Ajuntament de Barcelona. Moltes generacions formades i amb estudis superiors s'han vist obligades a marxar a viure a altres zones. Algunes persones de la primera onada migratòria han tornat als seus pobles d'origen, mentre que d'altres han vingut a viure-hi procedents d'altres països del món cridats per l'abaratiment dels preus dels habitatges.

Els desnonaments són una realitat setmanal a la zona ateses les dificultats de la població per arribar a final de mes; la Zona Nord acumula l'índex més elevat de desnonaments d'Espanya des del principi de la crisi.

Aquest article ha estat elaborat per un grup de mestres de l'Escola Mestre Morera: **Noemí Rocabert (coord.)**, **Salvador Grané (coord.)**, **Elisenda Roda**, **Isabel Moreno**, **Daniel Gómez**, **Laura Vilchez**, **Mireia Miralles** i **Lluís Albert**.

Escola Mestre Morera.

www.escolamestremorera.cat

a8002897@xtec.cat

Actualment, hi ha molts pisos buits que s'havien sobrevalorat amb el boom immobiliari que ara pertanyen als bancs i d'altres han sigut ocupats per gent que no els pot pagar. Els nens i les nenes estan marcats per la inseguretat de no saber quant de temps estaran vivint en el pis que ocupen. Molta gent viu la frustració de no poder donar tot allò que desitja als seus fills i filles: una llar, subministraments bàsics, alimentació, etc.

Existeixen també dificultats en la convivència entre veïns i veïnes, pors a les diferències i agrupaments per països d'origen que generen guetització.

Tots aquests fenòmens desencadenen en la població malalties mentals, desengany, manca de confiança en els altres, tancament, etc. Molts dels infants viuen en un marasme d'experiències, els manquen paraules i els és difícil construir pensaments, manifestar-se, relacionar coneixements, tenir horitzó.

Objectius de l'experiència: quin és l'àmbit de la normativa actual que vol combatre l'acció empresa.

En un context tan complex com el de Ciutat Meridiana, l'escola té l'agosarat propòsit de treballar per una educació integral amb una

E75



Autor: Escola Mestre Morera



Autor: Escola Mestre Morera

visió d'equitat cultural, superant l'equitat educativa. El projecte de l'Escola Mestre Morera va més enllà de l'àmbit formal i considera tots els agents que giren al voltant dels infants de l'escola com a actors essencials del seu desenvolupament. Parteix de la necessitat que tothom se senti particip d'aquest objectiu i dota als infants d'experiències que els permetin ampliar el seu pensament d'una manera crítica, oberta i científica; és a dir, que els eixampli l'horitzó: unes colònies, una pràctica d'orquestra, el vincle amb la natura, amb les arts...

L'escola supleix sovint la responsabilitat de l'administració però es troba amb fronteres difícils de superar: la pobresa econòmica, les prioritats polítiques a petita o gran escala, la inèrcia i pressió a les escoles, el desconeixement de les famílies, la minsa autoestima dels infants, etc. La falta de diners no pot ser un motiu suficient per no donar resposta a les moltes potencialitats que es donen a l'escola. És per això que s'han trobat amics i amigues que s'han afegit a la causa aportant recursos i s'han fet aliances amb entitats per multiplicar les oportunitats i els recursos.



Autor: Escola Mestre Morera

Organització de l'experiència: institucions, entitats i persones implicades, activitats principals, formes de treball, etc.

L'Escola Mestre Morera disposa actualment de diverses persones i entitats de diferents àmbits de la ciutat que s'han vinculat i fan xarxa amb l'objectiu d'oferir més possibilitats educatives dins i fora de l'escola (i de l'horari lectiu). Aquesta xarxa és de caràcter obert, perquè s'adapta a les possibilitats i oportunitats que es donen.

Moltes de les iniciatives i propostes par- teixen del principi de solidaritat, és per aquest motiu que s'ha treballat perquè els infants i les famílies prenguin cada vegada més consciència dels llaços que s'estableixen amb la comunitat. S'ha promogut una implicació constructiva i dignificant de la família per tal d'aportar valor a l'intercanvi a través d'un contracte de reciprocitat gestionat pels i les mestres de l'escola.

Dins de l'horari lectiu hi ha activitats promogudes per institucions diverses: el MUS-E (Fundació Fyme i Districte de Nou Barris) per a l'educació personal a través de l'art que realitzen un treball un cop per setmana amb tots els grups de primària. L'Institut de govern i polítiques públiques (IGOP-UAB) que ofereix suport en la recerca i investigació social a 6è de primària en un projecte de millora del barri. El Grup Elements, que amb el seu projecte Ribals, ofereix colònies a educació infantil i cicle superior de primària, així com activitats d'un dia per potenciar l'educació integral. El Museu d'Història de Barcelona ofereix suport i formació en el marc del projecte d'apadrinament d'un element patrimonial del barri, Patrimonia'm, realitzat als últims cursos de primària, així com activitats i visites guiades durant les colònies de 6è de primària. El Pla de Desenvolupament Comunitari

(Ajuntament de Barcelona) i el Projecte d'Intervenció Comunitària Intercultural (Fundació "la Caixa") promouen els vincles i la participació en activitats del barri. L'Ateneu de Fabricació de Ciutat Meridiana (Ajuntament de Barcelona) tutoritza activitats de fabricació digital.

Fora de l'horari lectiu trobem més iniciatives que són assumides des del compromís social i responen principalment a sis necessitats:

- Logopèdia, suport psicològic i reforç educatiu amb l'entitat el Trampolí promoguda pels Padrins i Padrines. I el Programa Èxit del Consorci d'Educació de Barcelona, que ofereix reforç educatiu.
- El mentoratge per a la inclusió social realitzat per Rossinyol (Servei Solidari) i AFEV.
- L'acompanyament a les famílies, principalment realitzat per l'AMPA que promou l'ajuda entre iguals i l'orientació. Però també per Apropa'T, famílies Ubuntu, Famílies a Punt (UAB), Espiral, Aprenem en família, JUNTS i CAL (aprenentatge de la llengua). Properament també es contarà amb Texere, que realitza formació per a la inserció laboral.
- L'educació en l'art a través de la música Voces por la integració i properament teatre amb Xamfrà.
- L'educació en el lleure amb l'Associació Ubuntu, que ofereix el cau tots els dissabtes, el casal diari, el grup de famílies i formació de monitors. Minyons Escoltes i Guies de Catalunya que ofereixen el Casal d'Estiu. I "Patis Oberts" que dinamitza el pati de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona la tarda dels divendres.
- Dinamitzen i col·laboren anualment en les festes: la colla infantil de Diables de Nou Barris a la Festa Major i PIRART a l'Acampada.

A més de l'autonomia en la gestió dels recursos que cada entitat es finança, existeixen dues fonts de suport essencials. Sense elles no succeïrien moltes de les coses que es donen i la transformació que s'està gestant no seria una realitat. El finançament addicional dels Padrins i Padrines i de l'associació 50x20, que permeten complementar l'aportació de les famílies fomentant la reciprocitat amb l'escola, així com el suport i l'aportació en l'acompanyament de projectes.

Al llarg dels cursos hi ha moltes col·laboracions espontànies de persones que vénen a donar el seu suport o les seves habilitats de manera voluntària i generosa, donant suport a activitats pròpies del curs. Com la d'en Carles Snabel (astrònom), Pere Grané (artista de murals), Elisabet i Xavier Duch (assessors artístics), etc.

El retorn que fan totes les persones i entitats de les experiències és del tot positiu. La visió del valor multiplicador dels beneficis, que recull molt més del que es dona, és general i compartida. En aquest procés transformador és clau comunicar aquesta experiència tan gratificant i joiosa als infants. A més, permet educar en una visió resilient i humanitzadora de la vida, on ells són ja protagonistes dels vincles i de moltes decisions que poden determinar el seu destí.

Contribució de l'experiència per aturar la regressió en el camp de l'educació: quines són les dues o tres principals aportacions/fites assolides per vosaltres?

Cal assenyalar que els beneficis de la tasca que s'està desenvolupant a l'escola no són instantanis però, malgrat els mals moments, sí que són irreversibles. Les principals aportacions del

projecte es donen de manera simultània en dos nivells que s'impliquen mútuament: els beneficis directes sobre els infants i la consciència i vinculació a la comunitat, tan per part dels infants com de les famílies. Aquesta reciprocitat apodera les persones i promou la confiança, la felicitat, l'obertura i l'autoestima. L'arrelament d'aquesta fortalesa en els infants i les famílies es manifesta en millores acadèmiques a diversos nivells. És evident: la suma de les diferents iniciatives culturals generen una millora en la predisposició cap als aprenentatges.

Els beneficis directes sobre els infants passen necessàriament per l'atmosfera de l'escola. Des de l'escola s'opta pel sentit corresponsible i cooperatiu de la vida. Afavorint els vincles d'amistat, confiança i lleialtat es fomenta el sentit de comunitat i corresponsabilitat. Es genera un sentiment de pertinença a l'escola com a espai de trobada i cohesió per sobre de les barreres del racisme, la indiferència i l'egoisme. La gran implicació d'entitats i persones enforteix la consciència i vinculació de l'alumnat i les famílies amb la comunitat, un element cabdal en el context de l'escola, molt necessitat de cohesió. La cohesió cultural dona com a fruit la identitat social.

Necessitats i reptes de futur: com caldria articular la vostra lluita amb la lluita general?

Entenem la nostra pràctica educativa com una recerca contínua de millora del sentit i la implicació de l'alumnat en el seu propi aprenentatge, des del coneixement de si mateix i per la interpretació del món que l'envolta. La principal necessitat de l'escola és la coordinació de la nombrosa oferta de serveis amb les activitats lectives de manera progressiva i d'acord amb

el consens del claustre. A més d'un millor trasllat de la manera de treballar a l'escola amb les famílies que en formen part. La necessitat des de l'Administració és la d'una visió de l'educació entroncada al moviment de cooperació amb la xarxa social que doni resposta a les necessitats reals de l'alumnat d'una manera decidida.

El principal repte de l'escola és l'articulació de totes aquestes propostes de l'àmbit no formal en una entitat de nova creació, Ciutat Aqüeducte. Una entitat mixta, composta per persones de l'escola i persones de l'entorn, amb la missió d'agrupar les diferents iniciatives per donar resposta a les necessitats de l'alumnat de l'Escola Mestre Morera i de l'entorn proper. Si bé el principal objectiu d'aquesta entitat és el treball amb l'alumnat, pretén anar més enllà de les seves realitats des de la independència de la institució escolar. És per aquest motiu que també vol donar resposta a la causa principal dels desordres familiars de l'alumnat que tenen a veure amb l'atur endèmic i la manca de recursos i habilitats per a la inclusió social. Tot i disposar dels factors necessaris per a la resolució d'aquesta situació, s'ha vist la necessitat de generar dinàmiques per combatre la pobresa. Des de Ciutat Aqüeducte s'està començant a treballar en la formació per a l'ocupació, la iniciativa Texere.

Altres consideracions

A totes les persones que, per la seva visió, en algun moment s'han sumat a les causes de l'escola, els dediquem aquest article. Perquè totes elles són grans referents per als nostres infants! Cal seguir sumant oportunitats per multiplicar beneficis dels constructors de l'equitat i la pau •



Autor: Escola Mestre Morera

BOICOT A LES PROVES DE SISÈ DE PRIMÀRIA PER PROTESTAR CONTRA LES RETALLADES EN EDUCACIÓ

E80

NOUS HORIZONS 209 | 2015

Les famílies de l'escola Turó del Cargol fa quatre anys que patim les retallades en educació que ha aplicat el departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya, unes retallades que en el nostre cas han arribat a implicar en alguns moments la supressió de sortides escolars i colònies. La manca de professorat impedia fer aquest tipus d'activitats, i aquesta mesura va generar un fort malestar entre pares i mares, i una presa de consciència de la deteriorada situació que estava patint l'educació pública.

Com a conseqüència d'aquest fet, les famílies de l'escola ens vàrem posar a treballar en diverses accions de protesta durant el curs. Vam enviar cartes de protesta al departament d'ensenyament, en les quals explicàvem les hores lectives que els nostres fills i filles han deixat de rebre a causa de la manca de professorat. A més a més, vam organitzar concentracions al carrer, i també tancades a l'escola.

Amb tot, aquestes diverses protestes no van arribar a tenir un efecte sobre l'administració educativa, i no vam rebre cap resposta, ans al contrari, es va generar un clima invers en el qual el professorat va demanar a les famílies que aturéssim l'enviament de cartes de protesta al departament, ja que temien rebre represàlies per culpa d'això. Arribats a aquest punt, i davant la impotència que ens generava l'escenari creat, algunes famílies de sisè van pensar que una bona forma de protesta podia ser boicotejar la prova de competències bàsiques que realitzen els alumnes al final de l'educació primària.

Aquesta acció es va dur a terme en la primavera del curs 2012-2013, i va suposar un procés de debat, posicionament i organització força complex. El primer pas fou la celebració de petites reunions de mares i pares de sisè fora de l'escola, per debatre com dur a terme el boicot de

forma eficaç. En els debats mantinguts, apareix el convenciment que es tracta d'una bona mesura: d'una banda, és una plantada davant de l'administració educativa que ens estava retallant recursos; de l'altra, també és una protesta contra un model d'avaluació en el qual no creiem ni encaixa en el nostre model educatiu: unes proves que no ens mereixen cap credibilitat per la possibilitat de manipulació i mala interpretació que en pot fer el departament d'ensenyament, ja que és ell mateix qui posa les normes i el disseny de les proves, i qui permet que alumnat amb baix rendiment acadèmic no hi respongui per evitar mals resultats.

Moltes famílies de sisè van manifestar desconfiança envers aquestes proves, perquè s'adonaven que no eren útils per mesurar el que realment volien mesurar. Per exemple, al sisè del curs 2012-2013 el 90% de l'alumnat havia estat rebent classes extraescolars d'anglès durant anys: qui pot garantir que el resultat a la prova de competències en llengua estrangera es pot atribuir a l'escola, i no a l'entorn familiar. Per si fos poc, també vam assabentar-nos que el cost econòmic de realització de les proves era elevat, i ens resultava incompreensible en un temps de retallades en educació per totes bandes.

D'aquests debats de les famílies de sisè va sorgir un pla d'acció en sis punts. Primer, els nostres fills i filles no farien les proves de competències bàsiques de final d'etapa. Segon, es miraria de convèncer altres famílies de sisè d'altres escoles per tal de fer la protesta més forta i evident. Tercer, la protesta seria de les famílies i no del professorat, per evitar-ne repercussions negatives. Quart, el boicot es faria efectiu amb la NO assistència de l'alumnat mentre durés la prova, i les famílies portarien una carta signada en la qual exposarien les raons del boicot. Cinc, es faria un escrit que un pare portaria el dia de les proves

al departament d'ensenyament en la qual s'expliquen els motius del boicot. Sis, es demanaria suport a l'AMPA de l'escola.

Les famílies vam distribuir-nos les diverses tasques a realitzar, entre les quals hi havia parlar amb altres famílies de sisè d'altres escoles. Val a dir que vam haver de córrer molt, ja que disposàvem de poc temps des del moment que vam prendre aquestes decisions – menys d'una setmana.

Malgrat que es va contactar amb força escoles, no vam aconseguir que aquestes s'unissin a la protesta. Ara que ja ha passat un cert temps, ens adonem que potser la manca de resposta va ser motivada per la manca de temps i no per desinterès, ja que al cap d'algunes setmanes vam rebre moltes mostres de solidaritat d'altres famílies que explicaven que els va faltar informació, i fins i tot en alguns casos havien sentit pressió que els generà por i incertesa sobre el futur dels seus fills i filles.

Les famílies de sisè del Turó del Cargol ens vam tornar a reunir després de no aconseguir cap suport, per tal de valorar la protesta, just el diumenge abans de les proves. Malgrat tot, finalment vam decidir quasi per unanimitat tirar endavant amb el boicot (només dues famílies no s'hi van afegir, i coincidí que mai havien assistit a cap de les reunions). Comptàvem també amb el suport de l'AMPA de l'escola. Es va decidir fer una nota de premsa, amb l'objectiu de fer-ne màxima difusió. El dia abans, veient que despertàvem interès en alguns medis de comunicació, vam buscar un portaveu per tal de canalitzar el nostre discurs i minimitzar la interrupció del dia a dia a l'escola.

El dia de les proves van aparèixer diversos medis de comunicació, com ràdios i televisions locals a l'escola, cosa que ens va fer prendre cons-

ciència de l'efectivitat del boicot. Ens vam adonar que, malgrat portàvem un any intens de vagues i manifestacions de tot tipus, havíem aconseguit l'atenció que volíem en un sol dia i un sol gest adreçat directament contra qui ens perjudicava.

L'administració educativa, a diferència d'altres mesures que havíem pres, va reaccionar en aquesta ocasió. Les famílies vam rebre diverses amenaces verbals, com ara que els nostres fills i filles farien les proves “sí o sí”. Aquestes amenaces es van traduir en realitat quan vam assabentar-nos d'un intent de fer les proves posteriorment, a finals de curs. Les famílies vam interpretar aquests fets com un excés d'autoritarisme i una inutilitat, ja que no havia canviat res que no justifiqués mantenir la protesta. Amb tot, ens vàrem seguir negant a fer les proves.

La situació de tensió entre l'administració educativa i les famílies va arribar a ser màxima. Davant d'aquest escenari, però, l'administració va voler canviar d'estratègia. En comptes de més amenaces, ens va fer arribar la proposta que dos o tres pares “dialogants” anéssim al departament per explicar-nos la necessitat i importància de les proves, però vam negar-nos-hi.

Finalment, el dia que pensàvem que estava previst que els nostres fills i filles fessin un segon intent de fer la prova, aquests no van fer acte de presència, i ja no vam rebre cap altra comunicació ni amonestació més per part d'ensenyament.

A partir d'aquest moment, val a dir que es van produir canvis importants. Per exemple, l'escola va permetre fer la sortida de fi de curs dels alumnes de sisè, i el curs següent l'escola va tornar a fer sortides escolars i colònies, cosa que ha continuat essent així fins a l'actualitat. Mai sabrem si el canvi en la línia empresa, a causa de les retallades, va canviar pel boicot que vam fer



Autor: Fons PSUC (ANC)

les famílies de sisè a les proves de competències bàsiques, però el cert és que es van produir moviments importants.

Durant els dos cursos següents, les famílies de sisè no han realitzat boicot a les proves a la nostra escola. Si tenim en compte que la situació de l'educació no ha millorat gens, ans el contrari, sembla que les noves famílies no han decidit sostenir aquesta mesura de protesta. I és una llàstima, perquè una cosa que vam aprendre amb el nostre boicot és que les mobilitzacions d'aquests tipus per part de les famílies incomoda molt el departament d'ensenyament, el qual es veu forçat a donar una resposta, ni que sigui als mitjans de comunicació.

És per això que valorem aquesta mesura com una bona forma de protesta, té més ressò que d'altres i sobretot cal que, com a famílies, tinguem esperit crític amb tot el que ens vingui de l'administració. Ens diuen que vivim moments de retallades "excepcionals i necessàries", que hem de fer un esforç entre tots. Doncs si és així, mentre haguem de fer aquest esforç, la nostra proposta a la societat, fruit de la nostra experiència, és que no es facin les proves de sisè fins que les coses es normalitzin.

Amb l'educació no s'hi ha de jugar, i molt menys retallar! No és un negoci, i sí un dret sobre el qual construïm el futur del nostre país •

RETALLADES EN EDUCACIÓ: LA PROTESTA ACTIVA D'UNA COMISSIÓ

Tot va començar arran de la situació de retallades que patia el col·lectiu educatiu. A partir d'aquí vàrem considerar la necessitat de manifestar el nostre malestar. També vàrem conèixer experiències d'altres escoles de municipis propers que feia un temps que duïen a terme diferents accions reivindicatives. Va ser en aquest moment quan vàrem convocar una reunió per parlar amb representants de les AFA i mestres dels diferents centres educatius de Llagostera i vàrem decidir formar la comissió antiretallades amb representants de famílies i mestres de tota la comunitat educativa del poble.

A final de juny del curs 2011/12 es va formar la comissió antiretallades del municipi de Llagostera amb la finalitat de sensibilitzar i fer accions de protesta per les retallades que patia l'escola pública catalana i les llars d'infants i per la implantació de la nova Llei d'educació catalana (LEC). Més endavant, en l'àmbit estatal es va aprovar la LOMCE. Aquest últim curs hem donat a conèixer la iniciativa legislativa popular (ILP) per portar a debat una nova Llei d'educació al Parlament.

Les accions d'aquesta comissió han servit perquè les famílies interessades s'hagin sensibilitzat de les repercussions que tenen aquestes lleis en la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge que reben llurs fills i filles i hagin participat activament en les accions que s'han realitzat. Per a nosaltres, els membres de la comissió, ha estat positiu perquè sentim que, d'alguna manera, estem lluitant per les nostres conviccions i ho fem extensiu a tothom qui ens vulgui escoltar.

Els membres de la comissió ens reunim cada cop que hi ha alguna acció a organitzar. Sempre que hem organitzat una actuació de reivindicació s'ha comunicat a les diferents

direccions dels centres i hem rebut sempre el seu suport.

Les activitats principals que hem dut a terme durant aquests tres anys són:

PowerPoint a les reunions per les repercussions de les retallades, 2012:

A les reunions de pares i mares de principi del curs 2012/2013 es va explicar a les famílies, amb el suport d'un PowerPoint, les retallades en l'ensenyament i les seves conseqüències directes sobre el procés d'aprenentatge dels seus fills i filles.

Xerrada de diferents sindicats, 2013:

Els sindicats UGT, USTEC i CCOO van venir a fer una xerrada adreçada a pares, mares i mestres sobre les retallades i el desplegament de la nova Llei d'educació catalana (LEC); en concret, el decret de plantilles. Aquesta xerrada es va retransmetre per Llagostera Ràdio.

Tancada a l'escola Lacustària i cadena humana, 2013:

Es va fer una acció de protesta amb la participació de famílies, alumnes i mestres. D'una manera casual, els redactors del diari ARA buscaven un centre educatiu on es fes algun acte reivindicatiu i a través del Facebook es van assabentar de la nostra acció. D'això, se'n va fer un article.

1a Festa de l'escola pública i en català, maig 2013:

Ens va arribar la informació que en moltes localitats de Catalunya es feia la Festa de l'escola pública i en català. Ens va semblar una molt bona idea reivindicar en positiu la defensa de l'escola pública.

Comissió antiretallades de Llagostera. **Anna Méndez i Canals**, mestra d'educació infantil de l'escola Lacustària i Coordinadora de la comissió antiretallades de Llagostera; **M.Eugènia Mascort Vidal**, mestra de primària de l'escola Lacustària; **Montserrat Campmany Mariné**, mestra d'educació infantil de l'escola Puig de les Cadiretes; **Anna Gascons Cabarrocas**, mestra Llar d'infants El Niu; **Natalia Velázquez Melció**, Presidenta de l'AFA de l'escola Lacustària; **Maite Grañó Solsona**, membre de l'AFA de l'escola Puig de les Cadiretes. africa.biel@gmail.com

Vam demanar la col·laboració de l'Ajuntament de Llagostera, de la direcció dels diferents centres educatius del poble, d'artistes locals que poguessin amenitzar la festa, dels mitjans de comunicació de Llagostera (El Poll TV), de les famílies i mestres, que voluntàriament van aportar menjar i beguda per esmorzar. També van venir un grup de mares a presentar la flashmob que es fa cada any per la Festa Major. Com a cloenda de l'acte festiu, les membres de la comissió vam llegir un manifest reivindicatiu en defensa de l'escola pública i en català.

Com que aquell dia plovia, vam haver de fer la festa al polivalent que es troba al costat del camp municipal de futbol. Vam tenir la gran

sort que aquell partit es retransmetia per TV3 i vam aprofitar l'ocasió per col·locar-nos darrere de la porteria amb la samarreta groga de protesta i, per uns minuts, vam sortir per TV3.

Xerrada del professor de Matemàtiques de la Facultat d'Educació de la UdG, Josep Callís i Franco, sobre la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), juny de 2013: Coneixem el Dr. Josep Callís dels cursos de formació en Matemàtiques del grup a++ de Rosa Sensat, que fa als mestres de les dues escoles públiques del municipi i de municipis propers. És un gran coneixedor d'aquesta nova llei espanyola i li vam demanar que vingué a fer-nos

D85



Autor: Fons PSUC (ANC)

una xerrada a mestres i famílies de Llagostera. **Lectura de manifest, el 24 d'octubre de 2013, dia de la vaga d'Educació convocada per diferents sindicats per protestar contra la LEC i la LOMCE:** Les persones que formem part de la comissió antiretallades vam llegir un manifest de protesta i reivindicació a la Plaça Catalunya de Llagostera. La lectura d'aquest manifest va ser enregistrada pels mitjans de comunicació locals del poble (El Poll TV i Llagostera Ràdio). També va venir un periodista del diari ARA i ens va fer una entrevista que va sortir publicada al diari de l'endemà.

Conferència de la consellera d'Educació, Irene Rigau, sobre l'escola d'abans, d'ara i del futur, que feia a diferents poblacions de Catalunya, 2014:

L'acte va estar organitzat per les joventuts de Convergència de Llagostera i vam aprofitar per assistir-hi com a públic. En el torn de precís i preguntes li vam preguntar si era conscient de les repercussions que suposava a les escoles el fet de tenir mestres que treballaven només el 85% de la jornada. Una pregunta que no va ser contestada de manera adequada.

2a Festa de l'escola pública i en català, maig 2014:

Després de l'èxit de la primera festa ens vam animar a tornar a fer-ne una altra. Aquesta vegada es va fer al parc de l'Estació de Llagostera. Novament vam demanar la col·laboració de l'Ajuntament de Llagostera, de la direcció dels diferents centres educatius del poble, d'artistes locals que poguessin amenitzar la festa, dels mitjans de comunicació de Llagostera (El Poll TV), de les famílies i mestres, que voluntàriament van aportar menjar i beguda per esmorzar, i del grup de mares que van presentar la

flashmob que es fa cada any per la Festa Major. Com a cloenda de l'acte festiu, els membres de la comissió vam llegir un manifest reivindicatiu en defensa de l'escola pública i en català.

Xerrada sobre la Iniciativa Legislativa Popular (ILP), gener de 2015, i recollida de signatures:

Realitzada per l'Anna Amor i en Bernat Aranyó, membres de la comissió promotora de la ILP Educació, i oberta a tota la comunitat educativa. En acabar la xerrada es van recollir signatures per tal que aquesta nova llei arribi al Parlament i es pugui debatre. Es necessiten 50.000 signatures per poder portar la ILP al Parlament.

Recollida de signatures per part de les AFA dels diferents centres educatius del poble davant de les escoles a les hores de sortida dels nens i les nenes.

3a Festa de l'escola pública i en català, maig 2015:

Aquest any ens hem engrescat a organitzar la tercera Festa de l'escola pública i en català, que s'ha fet una altra vegada al parc de l'Estació de Llagostera. També hem demanat la col·laboració de l'Ajuntament de Llagostera, de la direcció dels diferents centres educatius del poble, d'artistes locals que poguessin amenitzar la festa, dels mitjans de comunicació de Llagostera (El Poll TV), de les famílies i mestres, que voluntàriament van aportar menjar i beguda per esmorzar, i del grup de mares que van presentar la flashmob que es fa cada any per la Festa Major. Com a cloenda de l'acte festiu el parlament ha anat a càrrec de Rosa Canyadell, membre de la comissió promotora ILP Educació i mestra jubilada que també havia estat membre del sindicat USTEC.

Per poder portar a terme totes aquestes accions

sempre hem comptat amb la col·laboració de l'Ajuntament de Llagostera, que ens ha deixat les seves instal·lacions; els mitjans de comunicació del poble, Llagostera Ràdio i el Poll TV, que sempre han estat presents en tots els nostres actes; i les direccions de les escoles públiques del poble que ens han donat suport i animat en tot allò que hem realitzat.

Per acabar, podem dir que som conscients que les nostres accions han servit bàsicament per sentir que fem alguna cosa útil, encara que les repercussions no hagin estat les que nosaltres esperàvem ja que hem mobilitzat una part molt petita de mestres i famílies. Tot i així, nosaltres ens sentim satisfetes de la feina feta fins a aquests moments.

De cara al futur volem continuar amb aquesta tasca divulgativa, depenent dels esdeveniments que es vagin succeint durant el nou curs escolar que ens espera •

ENTREVISTA

S

CONVERSA AMB

Agnès Barba

Professora Escola Els Encants.
Abarba@xtec.cat

Àlex Castillo

President de la FaPaC
(Federació d'Associacions de
Mares i Pares d'alumnes
de Catalunya).
presidencia@fapac.cat

Joan M. del Pozo

Professor de la Universitat
de Girona.
Joanm.delpozo@udg.edu

Miquel Martínez

Catedràtic de Teoria de l'Educació
i membre del grup de recerca
consolidat GREM de la UB.
miquelmartinez@ub.edu

Montse Ros

Secretària General de la FECCOO
(Federació Ensenyament CCOO).
mros@ccoo.cat

QUÈ ESTÀ PASSANT A CASA NOSTRA AMB LA POLÍTICA EDUCATIVA?

► Miquel Àngel Essomba: LOMCE i LEC són la mateixa cosa? Quines en són les causes?

Agnès Barba: Si bé estaríem d'acord en què cal tenir una llei d'educació que reculli i doni un marc legal al món educatiu, també coincidiríem a dir que aquesta llei necessàriament ha de ser una llei universal; i en això vull dir que ha de ser consensuada pel món educatiu, social i, per tant, polític. No pot ser que cada nou govern creï una llei d'educació que s'ajusti a la seva concepció del món i de l'educació. I en això LOMCE i LEC coincideixen, no és una llei pactada i molt menys recull i representa el món educatiu i social del nostre país.

Àlex Castillo: Són coses diferents. De fet una és una llei estatal i l'altra d'àmbit autonòmic. La LOMCE està per sobre de la LEC i pot condicionar-la. Quant al contingut són similars en certs tics neoliberals, però tenen diferències importants. Una és una llei de centre amb un vernís progressista i l'altra és una llei de l'extrema dreta. L'autonomia de centre, per exemple, està present en les dues lleis, però a la LOMCE hi ha un sistema de revàlides que bloqueja de fet aquesta autonomia i en la LEC això no passa. Altra diferència és la democràcia als centres: a la LOMCE queda abolida mentre que a la LEC es tolera amb la boca petita. Tot i que com la LOMCE està per sobre de la LEC, els defectes de la LOMCE prevalen sobre la grisor de la LEC.

Joan M. del Pozo: Em semblaria completament fora de lloc, per no dir fins i tot malintencionat, considerar no ja la identitat sinó només una gran semblança entre les dues lleis. A diferència de la LEC, que pretén un desenvolupament decidit i intensiu de la capacitat competencial catalana en educació i una orientació progressista, la LOMCE està pensada justament per retallar al màxim les competències dites 'autonòmiques' i des d'una orientació educativament retrògrada; respon a un camí de recentralització política de signe ideològic mal dissimuladament preconstitucional. Es comprèn bé el significat bàsic de la LOMCE si es fa una lectura íntegra de l'article escrit per l'actual ministre quan exercia d'ideòleg del PP a la revista de la FAES. Si es llegeix l'article del senyor Wert, J.I. "¿España, la nación deconstruida?", publicat al núm. d'octubre-desembre de 2006, pàgs. 9-54 de l'esmentada revista, es comprèn diàfanament la missió recentralitzadora radical que, sota aparença d'article de formes 'científiques', l'autor va emprendre justament l'any de l'aprovació del nou Estatut; el qual, d'altra banda, precisament va ser el fonament pròxim de la LEC (independentment del destí fatal que l'esmentat Estatut va tenir sobretot a les mans irresponsables –p.e., amb la campanya "firme aquí contra los catalanes"- del partit que avui governa).

Miquel Martínez: Afortunadament no. Són diferents tant per l'elaboració com pel concepte d'educació que defensen. La LOMCE és una imposició d'un partit polític; en canvi, la LEC es va elaborar per mitjà d'un procés de participació i una cerca de consens. La LOMCE des d'un punt de vista pedagògic no té qualitat. Es basa en velles concepcions sobre l'aprenentatge, allunyades de les que demana la societat del coneixement; confon avaluació i exàmens de continguts estandarditzats i oblidat el sentit pedagògic de l'avaluació; separa els qui no van bé dels que sí, carregant-se el caràcter inclusiu de l'educació. A més, sura desconfiança envers centres, professorat i famílies; ignora el professorat i no creu en l'autonomia pedagògica dels centres. I el que és més greu, la LOMCE afebleix el paper dels poders públics com a garants del dret a l'educació, facilita la privatització de l'educació i limita com mai en democràcia la participació dels poders més propers, el del territori i el de la comunitat en educació. La LEC aposta per una concepció més àmplia i actual de l'educació, que hauria de fer possible una política de proximitat. Però l'ampli marge de maniobra en la seva aplicació i reglamentació no garanteix que acords com els del Pacte Nacional siguin la guia de desenvolupament i aplicació de la LEC per assolir un Servei d'Educació de Catalunya integrat. La LOMCE i la Llei de regim local LSRAL són dos obstacles importants per poder avançar en el model d'escola catalana, inclusiva i democràtica que creu que l'escola és un bon lloc per aprendre i construir ciutadania activa.

Montse Ros: La Constitució espanyola encomana la garantia del dret a l'educació als poders públics. Tant la LEC com la LOMCE transfereixen aquest paper als centres públics i privats, però es reserven l'avaluació dels centres per mantenir el control del currículum i de la selecció de l'alumnat. Són polítiques promogudes com a nova gestió pública, partenariat públic-privat... que promouen el traspàs de recursos públics cap a l'empresa, a partir de la idea que la competència entre centres millorarà l'educació, però sense apostar per un mercat competitiu real. Les empreses afronten pocs riscos perquè se sostenen amb recursos públics: l'autorització i la concertació són procediments administratius quasi automàtics. Les empreses poden oferir serveis complementaris per ampliar el seu negoci, però difícilment poden perdre diners. Encara que es legitimin des del "dret a l'elecció de centre" en un mercat lliure, viuen en un mercat protegit i subvencionat. Totes dues lleis canvien la gestió dels centres públics, atorgant capacitat de gestió a les seves direccions. Aquest traspàs de competències és suficient per buidar de responsabilitat la titularitat dels poders públics, però no per competir lliurement perquè les direccions segueixen en la cadena de comandament de la funció pública. Una part significativa de funcions que assumeixen les direccions són de gestió de personal. Davant les seves decisions no hi ha capacitat de representació i negociació col·lectiva. Encara que la LEC s'estalvia de fer el ridícul pedagògic de la LOMCE, cap de les dues lleis serveix per ajudar al canvi educatiu que s'està produint i que és inevitable. I cap de les dues avança en la gratuïtat, que és la primera condició per a l'equitat del sistema.

► **Miquel Àngel Essomba:** Quins seran els efectes a mig termini de les retallades en educació que s'han practicat els darrers anys?

Agnès Barba: Els nostres polítics parlen de qualitat i s'omplen la boca amb reformes, propostes i contrapropostes que solament serveixen per fer un pedaç a la realitat que hi ha darrera. I jo em pregunto, realment l'educació és una prioritat per als nostres polítics? Si és així, com pot un país com el nostre destinar una partida econòmica tan minsa a educació? Els recursos humans i materials que es destinen a educació a Catalunya i a Espanya estan molt per sota dels que es destinen en d'altres països europeus, països que semblen el paradigma del que ha de ser. La crisi ha servit per agreujar encara més la difícil situació amb què nombroses escoles han de torear cada dia per poder acollir els seus alumnes amb mínima qualitat (substitucions no cobertes, incursions no acompanyades, materials vells i en desús, instal·lacions precàries, manca de recursos). Tots en som víctimes, però qui més els infants i no hi ha dret a justificar totes les mancances amb les paraules "no hi ha diners". A tall d'exemple, just abans de marxar de vacances notifiquem al Consorci d'Educació de Barcelona que tenim dos nous alumnes amb dictamen per necessitats educatives especials i que, per tant, necessitem augmentar les hores de vetlladors per poder donar-los el suport que necessiten. La resposta, concisa i breu, solament diu que tot i entendre la situació no disposen dels recursos necessaris i que, per tant, no atendran la nostra petició.

Àlex Castillo: Ho sabrem en els propers anys. Segurament una generació menys formada en un món on la formació serà molt necessària. Això podria provocar un increment de les desigualtats i de les injustícies socials. Res no és irreversible, però cinc cursos d'austeritat compulsiva passaran factura. El problema és que la pagaran els de sempre. A nivell de país tindrem un país poc competitiu i amb dificultats per ser. L'alternativa a les retallades és simplement retallar els retalladors. I això passa per retallar els càrrecs de les persones que només pensen en retallar. És a dir, que hem d'enviar a casa seva o al geriàtric més proper persones com Irene Rigau o Juan Ignacio Wert. Els nostres fills ens ho agrairan molt.

Joan M. del Pozo: En educació la detecció dels efectes a mig termini –uns quants anys enllà– provocats per una greu retallada econòmica és difícil en termes precisos. Però, alhora que és difícil amb precisió, és fatalment probable en conjunt que els efectes siguin sobretot aquests dos: l'afebliment de l'escola pública i el creixement de les desigualtats. Afebliment de l'escola pública perquè és la que necessita més atenció pressupostària, per raons òbvies: depèn del tot dels recursos públics i es fa càrrec cada vegada més en exclusiva dels sectors més desafavorits econòmicament i socialment. A ella les retallades li toquen el cor del seu sosteniment. Pel que fa al segon efecte, és una conseqüència directa i lògica del primer: la raó és que

l'escola pública de qualitat és un dels factors principals de correcció de desigualtats primerament entre les persones, però també entre els grups socials, entre uns i altres barris, entre pobles i ciutats, etc

Miquel Martínez: Els efectes, positius o negatius, de les decisions en política educativa sempre són retardats. Ara estem millorant en alguns indicadors sobre resultats acadèmics fruit de les polítiques educatives dels darrers deu anys i de la feina entusiasta i el compromís del professorat, dels centres i de les famílies que han pogut fer-ho al llarg d'aquests anys de crisi. És cert que s'han prioritzat inversions en àmbits del tot necessaris, com la formació professional, i recentment s'han incrementat les beques menjador, però també és cert que s'han reduït partides pressupostàries que, si bé no tenen influència directa sobre el rendiment acadèmic a curt termini, condicionen la igualtat d'oportunitats. Les reduccions pressupostàries en allò que no és estrictament escolar, en beques i ajuts per a famílies desfavorides, en l'escolarització abans dels tres anys i la manca d'oferta de serveis educatius més enllà de l'horari lectiu per a tothom, estan de fet generant una nova segregació educativa, que tindrà efectes en l'escolarització i l'accés dels infants i joves de famílies desfavorides. Les reduccions pressupostàries en educació han afectat els recursos per una personalització adient de l'educació, han minvat les accions dels ajuntaments i debilitat les polítiques educatives locals que són clau per fer front a les desigualtats educatives. A mig termini, aquestes reduccions, ajustaments o retallades ens passaran factura en termes d'equitat en l'accés a l'educació obligatòria, escolarització equilibrada i acompanyament, tutoria i personalització de l'educació. Som encara lluny del 6% de despesa en educació sobre el PIB que preveia la LEC i també ho estem del percentatge de despesa en beques de suport a l'escolaritat a escala europea.

Montse Ros: L'augment de la segregació i la desigualtat i, com a conseqüència, l'empitjorament dels resultats educatius de l'alumnat més desfavorit. Per molt que el Ministerio promogui l'entrenament de l'alumnat i el professorat per passar proves PISA, no es podrà dissimular la caiguda dels resultats. Em sap greu la pèrdua d'oportunitat. Hauríem d'estar dedicant recursos al canvi educatiu que correspon al canvi social, cultural, tecnològic que vivim. Per primera vegada, la humanitat té prou coneixement empíric sobre els processos educatius com per encertar en la política educativa. Cada minut que passa, augmenta el cost que suposarà el canvi.

► Miquel Àngel Essomba: Quin ha de ser el sentit de l'educació pública avui dia?

Agnès Barba: L'educació pública ha de ser de qualitat i universal, ha de servir per compensar les injustes diferències entre semblants, ha de servir per fer ciutadans crítics i responsables que lluitin per fer el nostre món una mica millor. I això solament serà possible si creem entorns educatius que demostrin que la cohesió social és possible, justa i necessària. Hem de crear escoles justes, bones i respectuoses amb la diversitat, solament així els nostres infants podran entendre com s'ha de construir el món del segle XXI.

Àlex Castillo: L'educació pública té un paper fonamental en la societat. És la garantia de viure en un lloc sense analfabetisme, amb una població formada, culta i capaç de superar els seus problemes de manera civilitzada. És la garantia de la tan reclamada igualtat d'oportunitats i la millor aposta per l'optimització de les potencialitats de totes les persones. El sentit de l'educació pública ha de ser buscar els grans objectius de la societat, des de la igualtat de gèneres fins a la capacitat d'arribar a la lluna. Per tant, és tota la societat qui haurà de discutir i consensuar el sentit que vol donar a la seva educació pública en funció dels objectius que aquesta societat vulgui aconseguir. El sentit de l'escola pública va molt més enllà de l'edifici, dels professionals que hi treballen, de les famílies, dels alumnes i de la propietat del centre.

Joan M. del Pozo: El sentit bàsic avui és el de sempre: optimitzar l'autoconstrucció personal íntegra –cognitiva, ètica, social i estètica– de cada criatura, a qualsevol edat, en qualsevol circumstància. Però el món contemporani presenta unes exigències específiques que presenten requeriments significatius a la tasca educativa: sense ànim d'exhaustivitat, avui és més que mai necessària la pràctica constant del pensament crític, sobretot pel que té d'efecte formador justament de 'criteris' per desplegar la vida enmig de la complexitat present i probablement futura: les dades, les informacions, són i seran cada cop més a l'abast de tothom i són tan fàcils d'obtenir i n'hi ha tantes que el criteri per triar-les i per interpretar-les serà cada cop més estrictament imprescindible. En societats avançades del futur serà més necessari que mai el pensament abstracte, la competència lingüística i les habilitats estratègiques de la major part d'individus; altrament, tindrem societats de baixa qualitat professional i social.

Miquel Martínez: L'escola no només s'ha d'encarregar de la formació i l'aprenentatge de l'alumnat, sinó també de la socialització i la inclusió social. Ha de procurar l'excel·lència en l'aprenentatge i l'equitat social. Ha d'esdevenir un lloc de convivència i aprenentatge interclassista, compromès i corresponsable amb una escolarització de qualitat de tot l'alumnat i especialment del que té més necessitats. La defensa de l'educació com a dret col·lectiu i no solament individual hauria de ser el sentit que orientés l'educació pública avui. Per assolir aquest objectiu cal defensar l'educació pública creant aliances i compromisos reals entre els agents socials i educatius d'un territori, de forma que els centres, al marge de seu caràcter públic o no, assumeixin el compromís d'una escolarització equilibrada i siguin corresponsables per garantir el dret a l'educació a tothom. Això és possible amb xarxes que integren centres educatius sufragats amb fons públics, garantint que tinguin condicions d'escolarització i educatives similars i desenvolupant autèntics contractes programes a l'àmbit territorial. Si bé el centre educatiu és l'eix vertebrador de l'educació, cal pensar-ho en clau de territori i així fer possible polítiques de proximitat que intervinguin per garantir l'efectivitat del dret a una educació de qualitat per a tothom. Cal també garantir el control sobre les condicions amb què aquests –els centres– presten el servei educatiu, els continguts que es transmeten, i que la composició social dels mateixos i les experiències que es puguin endegar afavoreixin la inclusió social.

Montse Ros: M'agrada una definició que fa servir la Unió Europea: educar és atorgar poder a les persones. I un concepte: l'ecosistema educatiu. L'educació pública té l'oportunitat de ser el node vertebrador d'aquest ecosistema. D'altres nuclis de socialització, com el treball o el veïnatge, estan perdent capacitat de crear identitat i pertinença, ajuda mútua. Encara no sé valorar el paper de la xarxa virtual en la construcció d'empoderament i de benestar real, però són visibles ja alguns efectes culturals notables. En tot cas, l'educació pública, pel seu caràcter plural i participat, és quasi l'única estructura que pot articular comunitat i cultura compartida.

► **Miquel Àngel Essomba: Quina responsabilitat han de tenir les entitats cíviques i socials en la construcció d'un sistema d'educació pública i de qualitat?**

Agnès Barba: La realitat al nostre país ens està mostrant com cada dia les entitats i les xarxes socials tenen força i poder, la seva veu sona amb força i repetida al llarg del temps, poden provocar canvis importants i fer entorns de pressió on el món polític ha d'implicar-se i fer-se seves propostes socials. Per això els diferents agents socials i cívics han de prendre partit i emprendre accions de responsabilitat que ajudin a millorar en tots els aspectes socials, educatius i culturals. I un d'ells, i molt important, és el compromís de tota la societat en fer un país compromès educativament. També penso que els professionals del món de l'educació hem de ser valents i que cal fer exercicis de pràctica reflexiva per millorar en la nostra pràctica, hem de creure que en nosaltres està la força del canvi educatiu i que qualsevol petita millora pot representar una gran passa. Aquest camí de millora hem d'aprendre a fer-lo en equip, compartir i créixer en i amb complicitat.

Àlex Castillo: Les entitats cíviques i socials com a part de la societat són responsables també de l'educació pública. Una associació de veïns, un club esportiu, un esbart dansaire o una colla de diables poden participar en la definició de les prioritats educatives de l'escola i del país. Arribarà el dia en què aquests agents estaran als consells escolars dels centres, de la mateixa manera que ara participen ja en alguns consells escolars municipals. L'educació pública de qualitat és massa important com per deixar-la restringida només a l'àmbit escolar i curricular. Des de la societat es pot fer molt per millorar la qualitat de l'escola i no és només un tema d'inversió, sinó sobretot d'implicació.

Joan M. del Pozo: Un paper cooperatiu destacat. Cooperatiu, i no només 'complementari' –que expressaria una subordinació al sistema formal–: educar és una tasca complexa que lidera necessàriament el sistema escolar formal, però precisament per la complexitat del món el sistema formal no pot exhaurir les possibilitats formatives de la mainada i el jovent; si no interactuen cada cop més l'escola i les entitats cíviques i socials, la distància entre la formació estrictament escolar i les necessitats de competència social serà cada cop més gran; l'ensenyament estricte quedarà cada cop més aïllat de l'educació plena. Com es pot pensar que l'ensenyament –propi de l'escola– està lliure del compromís educatiu –propi de tothom, però també de l'escola–? I el compromís educatiu s'allunya de l'escola si les parts 'no escolars' de la societat, la ciutat amb tota la seva potència educadora,

es desentenen d'objectius formatius integrals a compartir cooperativament amb el sistema escolar. O si l'escola no els deixa acostar quan ho volen fer.

Miquel Martínez: El paper de les entitats cíviques i socials és clau. Si per avançar en l'efectivitat del dret a una educació de qualitat per a tothom calen polítiques de proximitat, és obvi que les entitats de l'entorn són els actors i interlocutors principals dels poders locals en el disseny d'aquestes polítiques. Cal també que el territori al que ens referim tingui dimensions humanes, de forma que garanteixi una proximitat real amb els centres en la presa de decisions i un seguiment gens burocràtic. Conseqüentment, les entitats que hi participin, ja siguin proveïdores de serveis educatius o agents culturals socials i econòmics, cal que visquin aquesta coresponsabilitat participant en l'elaboració, seguiment i execució de contractes programes i accions integrades al servei de l'educació del territori.

Montse Ros: Una comunitat articulada és condició necessària per a l'educació. Els projectes educatius comunitaris, en una unitat social amb identitat, governats democràticament, han de ser la base de l'educació. Hem de substituir la competència per la cooperació i fer xarxa, fer xarxa, fer xarxa. Educació pública no és sinònim d'educació estatal. És la que fem i governem entre tots. És necessària la intervenció dels ajuntaments, que ara com ara no tenen competències educatives. Totes les institucions de govern democràtic han de compartir responsabilitats i finançament i hem de treballar en un concepte ampli de comunitat educativa.

► **Miquel Àngel Essomba: Per què l'atenció a la diversitat en clau comprensiva deixa de ser una prioritat en el discurs i en la pràctica?**

Agnès Barba: Vivim en una societat que prima els resultats i no els processos, una societat més quantitativa que qualitativa. Per això és més important tenir nens amb NEE a les escoles ordinàries que oferir un bon acompanyament a aquests infants, el qual beneficia els propis infants i tota la comunitat educativa.

Àlex Castillo: A la pràctica no ha estat mai una prioritat. A nivell discursiu potser sí. Però ara és temps d'individualismes i egocentrismes. Aquestes coses només interessen alguns progressistes i/o professionals de la sociologia. Però la realitat és tossuda i la gent és molt diferent. La diversitat és, doncs, el que trobem a les escoles i amb ella s'ha de treballar. La pregunta del milió seria com ens ho fem per acabar amb la segregació escolar? Com implantem criteris d'equitat i justícia social que siguin efectius? I la resposta haurà de ser col·lectiva, consensuada i pensant en l'interès de la societat per sobre dels interessos concrets de cadascú. L'escola no pot permetre's el luxe de discriminar alumnes en funció de les seves capacitats o de la seva situació econòmica.

Joan M. del Pozo: Perquè els nostres governants, els de més lluny i els de més a prop, se senten ideològicament còmodes en el discurs i en la pràctica menyspreadors de la diversitat, afavoridors de l'elitisme socioeconòmic. Intueixen que l'atenció comprensiva a la diversitat porta un pinyol ideològic que no els convenc: el pinyol de la correcció de les desigualtats, el gran pinyol del valor de la igualtat de drets i oportunitats.

Miquel Martínez: És una qüestió de valors i prioritats en política educativa. Hom identifica diferents factors de malestar en la societat actual. Un d'ells és l'excés d'individualisme i un altre és l'elevat pes de racionalitat instrumental en la presa de les nostres decisions. Tant el primer com el segon propicien comportaments basats en el bé particular i no en el bé comú, en allò que em serveix per obtenir quelcom que m'interessa i no pel seu valor intrínsec. Es així que davant l'atenció a la diversitat en clau comprensiva, la població en general i els polítics -que es guien en excés per l'opinió dels seus votants i no pel bé de tots i per una societat inclusiva- opten per preguntar-se: en què em beneficia a mi i als meus fills i filles i en què els perjudica o dificulta el seu èxit escolar. En aquest sentit, calen polítiques públiques i educatives de debò en favor de la inclusió amb recursos clarament suficients per tal que les proclames -sovint electoralistes- a favor d'una educació inclusiva estiguin acompanyades realment i eficaç de la personalització que requereix tota atenció a la diversitat. En cas contrari, aquestes declaracions gratuïtes són perverses i generen un estat d'ànim -inclos en els sectors de la població que són més favorables a la inclusió- de deserció i actituds de cinisme quan es parla d'educació segons si ens referim a l'educació dels altres o la dels nostres fills i filles.

Montse Ros: S'ha estès la creença que hi ha solucions tècniques per resoldre qualsevol problema humà. Hi ha d'haver un especialista que diagnostiqui i apliqui una solució infal·lible. Traspassem la responsabilitat a l'alumne, que "és" d'aquella manera, i a una solució externa a la relació educativa. Una forma de patologització de l'existència i de les vivències humanes sense sentit de la realitat, que promouen empreses que fan medicaments, o aliments o tractaments "específics", que és coincident amb les polítiques de retallades i que és còmoda per a moltes consciències. Com que no sóc tècnic en aquesta patologia, no hi puc fer res. Malgrat el discurs dominant, moltes escoles han après la utilitat de la diversitat com a riquesa i estan canviant tota la pràctica educativa per aprofitar el potencial de la combinació i col·laboració de les capacitats particulars. Fan el canvi educatiu contra la legalitat, en l'al·legalitat, i sense compartir-lo en una estructura de formació permanent compartida i rigorosa.

► **Miquel Àngel Essomba: Com caldria articular un sistema de formació inicial del professorat eficaç que provoqués innovació a l'escola?**

Agnès Barba: És evident que han de millorar moltes coses, els mestres han de tenir un bon sistema de formació per actualitzar-se i millorar en la pràctica educativa (recordo que els plans de formació han, pràcticament, desaparegut). S'hauria de potenciar els bons models educatius i fomentar que mestres que estan destacant per bones pràctiques puguin ser formadors d'altres mestres i d'aquells que s'estan formant a les universitats per ser futurs mestres. Cal millorar, i molt, el sistema de pràctiques en la carrera de Magisteri, oferint períodes més llargs i fent una bona tutoria tot coordinant-se la tutora de pràctiques de la universitat i la de l'escola per fer un bon acompanyament a l'estudiant.

Àlex Castillo: No puc contestar aquesta pregunta amb la pretensió de donar la solució correcta. Puc donar algunes pistes del que, segons el meu punt de vista, pot ajudar en aquesta línia: més formació pedagògica, més aprenentatges interactius, contacte amb les famílies ja des del moment de la formació inicial, rebre una dosi d'entusiasme per la professió. Realment la professió docent és una activitat molt lloable, gratificant i fantàstica. Quan s'il·lumina el rostre d'un infant en aprendre a llegir les primeres lletres assistim a un dels miracles de la civilització. Això és obra dels mestres. El secret de la innovació està en mantenir aquesta il·lusió i aquestes ganes d'aprendre sempre.

Joan M. del Pozo: Qüestió de gran importància i extremament delicada: la selecció dels estudiants per al professorat de qualsevol grau i l'exigència i rigor científic i humanístic és necessària però no suficient. Cal també -i és un objectiu encara més difícil que l'anterior- una alta sensibilització de TOTA la societat amb objectius educatius perquè aquesta sensibilitat passi a impregnar l'actitud, el tarannà i la més ferma voluntat de compromís dels qui vagin a rebre aquella formació d'alta exigència. Altrament, tindriem grans expedients acadèmics, però minses competències i habilitats socials i, per tant i en el fons, baixa competència educativa general.

Miquel Martínez: Situant l'escola com a l'eix vertebrador de la formació dels futurs docents: l'escola com a camp de treball i de reflexió i no com a un lloc on anar a fer les pràctiques. Cal apropar molt més el món de l'escola i el de la universitat en la formació del professorat. La formació a les facultats és significativa si permet reflexionar millor sobre la pràctica escolar i torna a ella per millorar-la. El saber escolar es construeix en aquesta interacció i els futurs docents cal que aprenguin la seva professió passant temps al costat dels docents a l'aula i els centres, amb les famílies i els alumnes, vivint els problemes del dia a dia d'una escola. Però, a més, cal que els futurs docents arribin a les escoles amb bona disposició i habilitats per implicar-se en projectes col·laboradors, amb un tarannà professional que incorpori l'avaluació i la reflexió sobre la pràctica com a quelcom habitual, i amb coneixements i competències pròpies de la societat del coneixement i que suposen una preparació que va més enllà del saber establert. Per avançar en aquesta línia, cal incorporar docents d'ales i escoles innovadores als quadres formatius de les facultats i cal que el professorat de les universitats treballi de manera col·laboradora amb equips docents d'escoles que innoven, avaluen i milloren la seva qualitat. Per assolir bé aquest objectiu cal facilitar decididament la recerca i la innovació en educació mitjançant la promoció d'equips de docents d'escoles i professorat universitari que apostin per una escola al servei de la formació d'una població activa i una ciutadania compromeses contínuament en la creació de coneixement, la innovació i l'aprenentatge.

Montse Ros: Totes les formacions inicials de totes les professions tenen ja el mateix rept. No n'hi ha prou amb garantir que saben, a més s'ha de garantir que aprenen. Penso, però, que la clau està en el concepte i l'estructura de la formació permanent, que s'ha de configurar com a I+D+I de l'educació. Aquesta feina s'ha de fer des de la Unió Europea. Seria ineficient i costós no compartir els resultats de la recerca i de la innovació, no fer-los amb el rigor

científic necessari i d'esquena a la universitat. No podem esperar que el professorat amb nova formació inicial faci el canvi educatiu. S'ha de fer amb les plantilles actuals i s'ha de fer ja. Penso que l'ETUCE, la branca educativa de la Confederació Europea de Sindicats, ha de ser protagonista en la negociació de la formació contínua, que és alhora una necessitat del sistema i un dret laboral.

► **Miquel Àngel Essomba: Com aconseguir rebaixar la sobrevaloració i l'impacte dels resultats PISA a favor d'una avaluació per la millora centrada en l'alumne?**

Agnès Barba: Sembla que cada vegada som més els qui creiem en el desenvolupament de les intel·ligències múltiples i en què el més important que els nens i nenes han d'aprendre a l'escola no són continguts, ni memoritzacions sinó aprendre a ser i a estar; això, per desgràcia, no ho valora cap tipus d'informe i, en canvi, és el més important per ser competent a la vida. Podríem començar a valorar competències, però tindriem la gran dificultat que no hi ha cap prova que serveixi per valorar si un és o no és competent. Hem de creure que el model educatiu actual no s'ajusta a les necessitats reals de la nostra societat actual, seguim fent prevaler aprenentatges curriculars lingüístics i matemàtics i oblidem altres formes d'expressió o la interdisciplinarietat del saber, o com les emocions condicionen els aprenentatges. Sabem que l'escola educa i encara hi ha qui solament vol reconèixer que l'escola ensenya.

Àlex Castillo: Cal tenir present que l'avaluació no és l'objectiu del sistema educatiu, sinó només una eina que ens ajuda a millorar i mantenir la qualitat de l'educació. La veritable avaluació ens la donarà la vida i hem de ser capaços de poder llegir-la. El centre de l'acció educativa de l'escola és cada alumne en concret. I és en relació a cada alumne que s'haurà de treballar i plantejar els objectius i les orientacions sistèmiques. Però això no vol dir caure en el determinisme sociològic, en la resignació i en la manca d'idees sobre com avançar. PISA i altres proves d'avaluació són un mirall imprescindible per veure com està el sistema educatiu, però serà a l'escola de debò i no a l'escola reflectida en PISA on haurem de centrar esforços i estratègies.

Joan M. del Pozo: Som víctimes d'una combinació educativament perversa: la del tecnocratismes suposadament educatiu amb l'espectacularisme i simplificació mediàtics, per dir-ho ràpid. Mentre molts governs mantinguin plantejaments economicistes per valorar l'educació i alhora els mitjans de comunicació no entenguin que el rigor informatiu sobre qüestions educatives no passa per mesures quantitatives, per rànquings estúpids, per competicions de xifres en el fons inexpressives de cap valor educatiu real, ho tenim malament. Caldrà molta i bona pedagogia per evitar el reduccionisme quantitatiu de molts governs i la corresponent i frívola amplificació que en fan uns mitjans poc responsables en matèria d'informació educativa.

Miquel Martínez: En un món globalitzat i mediàticament interessat en la mesura i l'estandardització és difícil fugir

de l'efecte dels resultats d'aquest tipus de proves. Com s'ha afirmat, són dispositius de biopolítica educativa potents que ens acompanyen, ho vulguem o no. El que cal és donar-los el valor que els correspon i elaborar una agenda de recerca en educació que permeti formular polítiques educatives basades en evidències, fer avaluacions més fines i micro que facilitin la millora dels processos de personalització de l'aprenentatge i crear un banc d'evidències i innovacions en educació avaluades que faciliti la transferència, el treball en xarxa i la recerca educativa centrada en la millora de l'aprenentatge de l'alumne.

Montse Ros: Des del món sindical, i en la línia de treball internacional que estic proposant, hem d'articular altres sistemes d'avaluació, menys parcials, més longitudinals, i orientats a la millora pedagògica i l'empoderament de les persones i a l'equitat i la cohesió social. No se m'escapa que hi ha una qüestió determinant: l'OCDE posa diners per a la investigació i l'avaluació i, naturalment, tria els seus objectius. Hem d'aconseguir que la Unió Europea dediqui un pressupost a investigar tot allò que l'OCDE no investiga i que posi les dades crues a disposició, com ho fa l'OCDE. Tenim un ampli camp de treball conjunt entre l'escola i la universitat.

RA

RECURSOS

LLIBRES

1. *Educacions. 40 veus sobre l'educació i societat. El diari de l'educació.* Editorial Icària. Sota el lema "l'educació és cosa de tots" el llibre *Educacions. 40 veus sobre l'educació i societat* pretén ser una eina a través de la qual la societat entengui i compregui com funciona el món de l'educació. A través dels dos punts de vista fonamentals a l'educació, el de les aules i el de fora les aules, se'ns presenta una selecció de 20 qüestions d'actualitat i de rellevància social crucials per entendre l'educació. L'objectiu del llibre és doncs el de reivindicar el paper que l'educació juga com a agent transformador de la societat així com també fer entendre la responsabilitat que la societat té vers aquesta. Tractant tots i cadascun dels àmbits considerats importants per a educar a les futures generacions, al llibre, entre molts d'altres, hi podem trobar anàlisis sobre ciència, democràcia, economia, consum, treball, literatura i mitjans de comunicació.

2. *Política, cultura y educación.* Michael W. Apple, 2001. Ediciones Morata, S.L. Fent un profund i convincent anàlisi sobre l'efecte de les polítiques conservadores sobre l'educació, Apple ens mostra com n'és d'important preservar un bon sistema educatiu públic. Subratllant la importància dels Estats del Benestar, l'autor presenta les qüestions més que considera més importants per entendre les xarxes de polítiques i els interessos amagats darrera de cada reforma educativa. Una crítica a la situació actual subjecte en tot moment per un profund coneixement de la pedagogia, la cultura, la filosofia i les pràctiques educatives. Michael W. Apple és professor d'Ensenyament i estudis de política educativa per la Universitat de Wisconsin. Les seves línies d'investigació s'han centrat en l'estudi dels processos educatius a partir del currículum escolar, i de com els requeriments culturals i formatius que demanda el mercat i la indústria malmeten el sistema d'educació.



1



2



3

3. *Las reformas educativas a debate (1982-2006).*

Julia Varela, 2007. Ediciones Morata, S.L. *Las reformas educativas a debate* és un llibre que ens mostra les conversacions entre la Julia Varela i coneixadors del tema com José Gimeno Sacristán, Juan Delval, Jurjo Torres Santomé, Antonio García Santesmases, Mariano Fernández Enguita i Javier Doz. L'autora, Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat Complutense i en Sociologia per la Universitat de París VIII-Vincennes, crearà amb aquest llibre un diagnòstic de l'estat actual de l'educació i com el sistema educatiu ha arribat a conformar-se tal i com el coneixem avui. Pensat per generar als seus lectors per despertar el interès de famílies, professors, estudiants, però també polítics i generalment tots aquells sectors de la societat compromesos amb l'educació.

4. *Educación pública.* L. Gómez Llorente, 2000.

Ediciones Morata. Llibre que presenta l'escola com a eina social capaç de transformar la realitat a la vegada que capaç de reproduir formes socials marcades per una forta estratificació. La transcendència del sistema educatiu rau en la capacitat d'aquesta per crear societats socialment més justes. Sota aquest motiu, l'autor explica com les polítiques neoliberals demacren una institució fonamental pel desenvolupament de qualsevol societat contemporània. La privatització dels serveis i especialment el de l'educació, és per l'autor una forma de malmetre els fonaments de la societat que només pot ser aturada a través de polítiques que promoguin una escola pública estructurada de forma científica, laica, gratuïta, democràtica i comprensiva.



4



5

5. *Política, legislación y educación*. **Puelles Bnitez, Manuel**. Editorial UNED, 2012. Profund anàlisi sobre la política de l'educació, les ideologies i l'estat del benestar i les grans lleis que han anat marcant el sistema educatiu espanyol. Sota una marcada perspectiva política, el llibre analitza l'educació i com s'està estructurant aquesta en l'actualitat i com s'han tractat els problemes educatius segons les diverses ideologies dels poders públics. Manuel de Puelles Benítez és doctor en dret, i llicenciat en dret i en ciències polítiques i econòmiques per la Universitat Complutense de Madrid. Al llarg de la seva trajectòria professional en destaquen la seva col·laboració com a consultor per la UNESCO pel projecte RED (Red de sistemes educatius pel desenvolupament de Amèrica Central i Panamà) i la seva trajectòria com a docent universitari, degà de la Facultat d'Educació de la UNED i vicepresident del Consell Escolar de l'Estat.

PUBLICACIONS

L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013). Xavier Bonal i Antoni Verger. **Fundació Jaume Bofill** (<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/587.pdf>)

Les famílies prenen la iniciativa com a sector clau de l'educació. Presentació del llibre Blanc de la participació de les famílies a l'escola. Dossier de premsa, **Fundació Jaume Bofill**. Maig 2014 (http://www.familiesambveu.cat/sites/default/files/dossier_premsa_llibre_blanc.pdf)

L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013, **Fundació Jaume Bofill**. (<http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=582&submenu=false&SC=P&titol=&autor=&ordena t=&&tags=>)

Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes. Xavier Bonal, Miquel Àngel Essomba, i Ferran Ferrer. **Universitat Oberta de Catalunya**. Setembre 2004. (<http://www.uoc.edu/dt/cat/bonal0305.pdf>)

Crisi econòmica, retallades i política escolar: cap a un nou elitisme educatiu. Martí X. March Cerdà. **Anuari de l'Educació de les Illes Balears**, 2012. (<http://www.google.es/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0CFoQFjAI&url=http%3A%2F%2Fdiagonalnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4326486.pdf&ei=IBFBVYn5DtXrav7hgNAB&usq=AFQjCNGhcfuOrxaS66vYPoYcb9IXHMZzDw&sig2=4Z579MA1LjxyReAWdCYQvw&bvm=bv.91665533,d.d2s>)

La trampa de la austeridad. El verdadero coste de la desigualdad en europa. **Oxfam intermón**. 2011 (informe) (<http://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/Informe%20Oxfam%20La%20Trampa%20de%20la%20Austeridad.pdf>)

Manifiesto "Por otra política educativa". **Escuela pública de todos para todos**. 2012. <http://cisolog.com/sociologia/argumentos-para-otra-politica-educativa/>

DARRERS NÚMEROS PUBLICATS

Política local i transformació social

Aires de Canvi a la Mediterrània

Decreixement econòmic: Nous Arguments
sobre els límits del creixement

200
201
202



Per la diversitat sexual i de gènere

Democratitzar la comunicació,
comunicar la democràcia

Vázquez Montalbán, sempre

203
204
205



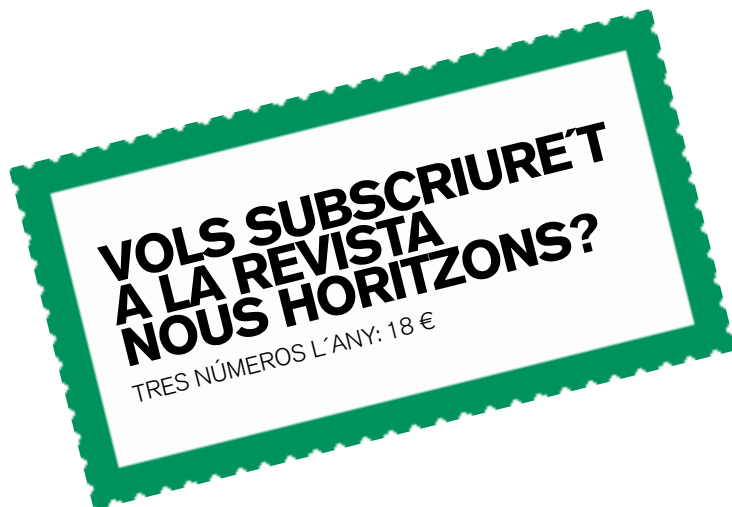
Cap a on va el sistema públic de pensions?

Catalunya: del país real a la comunitat
imaginada?

Europa a cop de murs

206
207
208





Nom i cognoms

Adreça

CP

Població

País

Correu electrònic

Butlleta de domiciliació bancària

Sr./Sra. director/a del banc o caixa

Li demando que, fins a nou avís, accepti els rebuts que presenti la revista Nous Horitzons amb càrrec al meu compte/libreta.

Nom del/de la titular

NIF

Núm. de compte

Entitat

Oficina

Control

Data

Signatura

Podeu enviar aquesta butlleta per **correu postal** a:

Fundació Nous Horitzons

Passatge del Rellotge, 3 · 08002 Barcelona

O bé per **correu electrònic** a: fundacio@noushoritzons.cat



012

gencat.cat

Cost de la trucada:
segons operadora.

La falta d'espai a casa sempre té solució.
El reciclatge s'adapta amb qualsevol estil
de vida. Només t'ho has de proposar.

Marc Giró

RE:SI:CLAR!

Recorda que el verd és
per ampolles i altres
envasos de vidre.

#pqureciclem



perquereciclem.cat

Amb la col·laboració de:

ecovidrio
ENTIDAD SIN ANIMO DE LUCRO



Generalitat
de Catalunya

PREPARATS



www.noushorizons.cat

Passatge del Relotge 3, 08002 Barcelona

ISSN 0213-1366



9 770213 136001

