

*La LEC i la comunitat educativa.
Formació, aprenentatge i
bones pràctiques possibles*

**Jornada de reflexió del
Consell Escolar de Catalunya**

Granollers, 24 d'abril de 2010

Document de treball per al debat

© Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Disseny i compaginació: Secretaria del Consell Escolar de Catalunya
Tiratge: 350 exemplars

Edició no venal

Índex

Presentació	5
Taula 1: “Comunitat educativa i comunitat escolar”	7
Taula 2: “Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família”	21
Taula 3: “Centre educatiu i autonomia”	37
Taula 4: “Centre educatiu i avaluació”	59

Presentació

El Parlament de Catalunya va aprovar el 10 de juliol la Llei 12/2009 d'educació de Catalunya després del debat reglamentari del projecte presentat pel Govern de la Generalitat.

Es va considerar coherent que el Consell Escolar de Catalunya, que havia dedicat tot un curs a l'elaboració del dictamen preceptiu del projecte esmentat, dediqués la seva Jornada de reflexió de la comunitat educativa a la llei aprovada pel Parlament.

El títol de la Jornada, *La LEC i la comunitat educativa. Formació, aprenentatge i bones pràctiques possibles*, destaca la necessitat d'atendre la formació i l'aprenentatge dels infants i els joves a través de bones pràctiques, les adients en cada cas, per impulsar la implementació de la llei en l'activitat de cada centre educatiu.

Tal com consta al programa, la conferència de presentació global de la Llei d'educació per part del secretari de Polítiques Educatives, senyor Francesc Colomé, precedirà el treball de reflexió de les quatre taules de debat simultànies.

Les quatre taules plantegen els objectius següents:

- Taula 1: Comunitat educativa i comunitat escolar, en consonància amb la realitat institucional del CEC.
- Taula 2: Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família, com a elements bàsics del procés educatiu.
- Taula 3: Centre educatiu i autonomia, per fer avançar el centre cap al que representa la seva autonomia.
- Taula 4: Centre educatiu i avaluació, per configurar l'avaluació com a instrument de millora continuada dels alumnes i de tota l'activitat del centre.

L'estructura de funcionament adoptada en aquesta edició en el marc de la Comissió Permanent del CEC és per a cada taula la següent:

- Document de referència elaborat per un representant del Departament d'Educació, en el qual es fa l'exposició del contingut de la LEC amb relació al tema de la taula.
- Document del CEC elaborat pels membres de la subcomissió dedicada a la preparació de la Jornada de reflexió. Aquest document serà el punt de partida de la sessió de treball i de debat dels assistents a la Jornada.

A més, cada taula comptarà amb la presentació de l'experiència d'un centre educatiu, concretament de les actuacions que està realitzant que poden exemplificar els aspectes del tema de la taula. Es pretén apropar el treball a la realitat del centre i de l'aula per facilitar l'aportació de bones pràctiques, que és l'objectiu que la Jornada es proposa.

Esperem que la preparació efectuada des del Consell faciliti l'objectiu d'obrir el debat a la comunitat educativa àmplia que assistirà a la Jornada i així poder recollir les aportacions que es facin.

Pere Darder i Vidal
President del Consell Escolar de Catalunya

Taula 1:

**“Comunitat educativa i
comunitat escolar”**

“Comunitat educativa, comunitat escolar, escola inclusiva”

**Document de referència elaborat per
Isabel Darder, Departament d'Educació**

Al juliol de 2009, el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei d'educació per donar resposta als canvis i els reptes de la nostra societat actual i encarar el futur.

En aquesta ponència tractem de la convivència i de l'escola inclusiva des de la comunitat educativa i escolar.

Per tal de facilitar les aportacions de la Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya, es parteix dels continguts presents en la llei que poden contribuir a les bones pràctiques en aquests temes.

1. La convivència en la comunitat escolar
2. L'aprenentatge de la convivència
3. L'escola inclusiva
4. La inclusivitat i l'aprenentatge de la convivència també en el lleure

1. La convivència en la comunitat escolar

La comunitat és un grup social caracteritzat per un vincle de convivència i una afinitat d'interessos.

La convivència no és un element suficient per caracteritzar la comunitat escolar perquè l'afinitat d'interessos que la connota és la de l'educació dels infants o joves que s'hi apleguen. És l'aprenentatge de la convivència allò que la caracteritza plenament, com a finalitat, com un dels aspectes essencials dels interessos comuns que la defineixen.

El nen, els joves, aprenen el que se'ls ensenya, el que se'ls mostra i el que cau al seu abast, encara que no hi hagi intenció adulta que ho aprenguin.

En el context escolar, les relacions educatives entre els diferents membres i el conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge els porten a construir valors de convivència que els fan passar del “jo” al “nosaltres”, de l'individu al grup.

Però també en el context escolar tenen ocasió d'aprendre el que no se'ls ensenya, allò que, potser d'una manera involuntària, només se'ls mostra. I, també, el que descobreixen, veuen i viuen sense que cap adult els ho vulgui mostrar.

Per tant, la finalitat d'aprenentatge de la convivència, que és característica de la comunitat escolar, no s'aconsegueix només ensenyant-la, sinó vivint-la i practicant-la. La pràctica de la bona convivència és essencial per al seu aprenentatge.

Però l'aprenentatge no és només l'aprenentatge escolar. I de convivència se n'aprèn dins i fora del centre educatiu. En parlem més endavant.

2. L'aprenentatge de la convivència

L'article 30.1 de la LEC afirma que "l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre".

En aquest sentit, el projecte educatiu defineix les intencions de la comunitat del centre, una de les quals queda perfectament reflectida a l'article 30.2, que diu: "tots els membres de la comunitat escolar tenen dret a con viure en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo (...)".

L'article 30.3 de la LEC garanteix que "els centres han de vetllar perquè els membres de la comunitat escolar coneguin la Convenció sobre els drets dels infants", com a repte de canvi en què els infants són respectats pel fet de ser-ho i tenen drets i deures com a persones en la seva condició d'infants.

En els articles següents s'indiquen mesures i activitats per afavorir l'aprenentatge de la convivència.

L'article 30.5 de la LEC determina que "els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometin a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu".

L'article 31 de la LEC, especialment en l'apartat 3, estableix els criteris generals a què s'han d'ajustar els procediments de resolució de conflictes de convivència i l'article 32 explicita el reconeixement que la llei fa dels procediments de mediació.

Finalment, dels articles 34 al 38 es regulen els aspectes relatius a mesures correctores i sancions, que han de ser a la llei amb l'extensió deguda per a garantia dels drets i deures de tothom. Però el sentit de l'aprenentatge de la convivència queda explícit en l'article 30, al qual ja ens hem referit.

S'acaben aquí els textos i preceptes de la LEC relatius a l'aprenentatge de la convivència? Rotundament, no. Només s'acabarien si entenguéssim l'escola com si la LEC no establís, recollint tendències generals en la matèria, principis relatius a la inclusió i a l'obertura i la comunicació entre escola i entorn, així com a l'educació en el lleure.

3. L'escola inclusiva

La inclusió escolar, acompanyada de la cohesió social, és un dels principis rectors del sistema educatiu que s'estableixen a l'article 2 de la LEC. Com a principi, la inclusió orienta el sistema i obliga a l'increment progressiu de la pràctica inclusiva.

La pràctica inclusiva aproxima més la vida de l'aula, la vida de l'escola, a la vida real. La diversitat es fa més pròxima per a tots. També la convivència amb la diferència. Els fets i les vivències contribueixen a l'aprenentatge de la convivència —de tots— més que el millor dels discursos.

El principi d'inclusió s'estén per tota la LEC, però té el punt més destacat a l'article 81 i els apartats següents:

- L'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
- Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
- Aclareix què s'entén per necessitats educatives específiques.
- Amb relació als alumnes amb aquestes necessitats, s'ha de garantir, prèviament a llur escolarització, l'avaluació inicial d'aquestes necessitats, l'elaboració d'un pla personalitzat, l'assessorament de cada família implicada... i resoldre en cada cas.

L'aposta per la inclusió requereix una reflexió en profunditat sobre les raons que la justifiquen i les actituds i els canvis que comporta.

Tots som iguals i diferents alhora. Iguals pel fet de ser humans, tenir necessitats bàsiques similars i viure en societat. Diferents perquè som el resultat d'infinites variacions genètiques i experiències vitals que ens converteixen en éssers únics, amb necessitats individuals, singulars.

Diferents i iguals, persones dependents d'una societat en la qual necessitem viure i conviure.

Com a iguals, tots som persones que tenim necessitats vitals i drets socials. El dret a l'educació és un dels drets bàsics de la nostra societat, eina fonamental per créixer i viure en societat.

Com a diferents, tots som singulars i únics i aprenem, estimem i comprenem de manera diferent.

Per conviure cal assimilar aquesta dicotomia.

Estem en un moment de grans transformacions, en què tot canvia ràpidament i cal saber adaptar-se amb fluïdesa i flexibilitat als canvis constants. Allò que avui és cert, demà pot ser diferent; allò que avui és millor, demà pot ser contradictori.

Com a persones i com a societat, ens cal tenir bones capacitats d'adaptació, d'aprenentatge i de resiliència. Per això, hem d'avançar cap a una societat que tingui i domini aquestes capacitats. Cal deixar enrere estructures, organitzacions, hàbits i normes immobiliàries i estandarditzadores que només parteixen d'idees rígides sobre l'ésser humà ideal i modèlic, sobre una societat uniforme i que no reconeix la diversitat dels seus membres.

Com a persones iguals, tots tenim dret a l'educació; com a persones diferents tots aprenem de manera diversa. Cal, doncs, una societat que entengui i aprengui a conèixer i reconèixer la diversitat dels seus membres en l'educació i la respecti.

L'escola com a eina educadora s'ha d'adaptar i entendre que tots els seus membres necessiten rebre ensenyaments adequats a la seva manera d'aprendre, però parteix d'una realitat física, humana i sistèmica que no l'ajuda a fer aquests canvis amb el ritme necessari.

Cal que aprengui d'ella mateixa, dels seus membres, a ser flexible i adaptable a la diversitat dels seus alumnes, de les seves famílies i dels seus docents, i a les demandes que la societat li fa en cada moment. Cal que tenni les regnes de la innovació i enfilii el camí de l'escola inclusiva. Cal, en definitiva, que faci de locomotora de la nova societat: la societat inclusiva.

La comunitat educativa actual no s'assembla i s'assembla a la de fa deu anys, ni s'assemblarà i s'assemblarà a la d'aquí a deu anys més; és igual i diferent en cada escola, en cada territori, en cada continent. No és ni millor ni pitjor; és igual i diferent alhora.

L'escola inclusiva és la resposta a aquesta transformació. És l'escola per a tothom, que s'organitza, s'estructura, atén i entén tots els seus membres igualment, en la seva diferència.

Per fer aquest camí, cal partir de la realitat actual i aplicar diferents formes metodològiques i organitzatives d'ensenyar, en definitiva, amb capacitat d'adaptació a la diversitat social. Dins de la comunitat educativa hi ha molt bones experiències en aquesta direcció.

Aprendre d'aquestes experiències ens ajuda a innovar les nostres, adaptades a la realitat igual i diferent alhora.

4. La inclusió i l'aprenentatge de la convivència també en el lleure

L'activitat extraescolar —s'entengui en termes de complement de l'activitat escolar o en termes de lleure— contribueix també a l'aprenentatge de la convivència.

Amb independència de com s'entengui, no es pot renunciar, ni s'ha de renunciar, al valor educatiu del lleure en la transmissió de valors, entre els quals hi ha els del compromís personal.

La pràctica educativa en el lleure dóna sentit a l'extensió de la noció de comunitat escolar que, en incorporar els elements personals adients al lleure (educadors, instàncies administratives, esportives i qualsevol altra que correspongui), amplia la comunitat educativa del centre (comunitat escolar), que passa a ser una comunitat genuïnament educativa en la mesura que comparteix interessos en l'educació d'infants i joves.

L'article 39 de la LEC ho explicita: "El sistema educatiu reconeix i incorpora el caràcter educatiu de les activitats de lleure, especialment el compromís i la transmissió de valors. Aquestes activitats es poden articular entre els centres educatius i els ens locals, les famílies i les associacions en què s'agrupen i les entitats, associacions i empreses d'educació en el lleure, en els diferents territoris" .

“Comunitat educativa i comunitat escolar”

Propostes de la subcomissió del CEC

1. Comunitat educativa i comunitat escolar: del centre a la comunitat i el seu territori

El debat al voltant de la comunitat educativa i la comunitat escolar al si de la subcomissió del Consell Escolar ha destacat la centralitat que els centres educatius tenen en impulsar el sentit de pertinença a la comunitat escolar primer i a la comunitat educativa després. Es planteja també quina diferència hi ha entre escola / comunitat escolar / comunitat educativa / societat, atès que el referent no és clar ni compartit i aquest punt de partida dificulta concretar la discussió. També cal pensar si al darrere de cada concepte hi ha un referent geogràfic (zona educativa, àrea) o el sentit de comunitat es construeix a partir d'altres categories o paràmetres. Probablement societat i comunitat educativa hauria de ser gairebé el mateix.

Es constata que molts centres són organitzacions febles degut al fet que conjunturalment s'han produït massa canvis i per una noció de cos professional (docent) que es defineix sovint més enllà del centre en què s'exerceix, en el qual també es detecta una direcció en alguns casos massa feble. Sense una comunitat escolar no hi ha comunitat educativa. Amb massa canvis és difícil construir una comunitat, tant de centre (escolar) com educativa en el territori. La identitat (i consegüentment el sentit de comunitat) es configura al voltant del centre que és el nucli essencial, però que ara falla per l'excés de canvis que està experimentant actualment.

Quan un centre té entitat i projecte, tothom s'hi pot sentir identificat. En aquest context, es considera que l'existència d'una direcció que lideri un projecte propi és una peça clau per desenvolupar aquesta pertinença. La consciència de comunitat educativa des del mateix centre s'hauria de desenvolupar en tots els col·lectius que, a més de professorat, famílies i alumnat, haurien de ser-ne participants (PAS, educadors, auxiliars, i qualsevol altra persona o professional que es vinculi amb el centre i el seu projecte). Partint del projecte propi, els centres han d'obrir-se a la societat, tenir una bona interacció amb tot l'entorn i comunicar eficaçment allò que s'és i allò que es fa. Aquest projecte propi, a més, ha de permetre pertànyer a diferents xarxes, algunes de les quals no tenen per què ser territorials (poden ser temàtiques, per exemple).

La comunitat educativa ha de tenir, tal com s'assenyalava en el paràgraf anterior, un eix articulador (pal de paller) que és el centre educatiu. El centre ha de pilotar la comunitat educativa i ha de tenir en el seu projecte educatiu la consideració de participació de la

comunitat educativa. Això no vol dir que controli tots els *inputs* que li arriben de cada nen o nena, noi o noia.

En parlar de comunitat escolar i de comunitat educativa en termes d'acció emergeix la necessitat de tenir en compte la seva participació i implicació en els projectes, i per això hom constata que ja hi ha eines que funcionen però que no estan prou desenvolupades: en primer lloc, els consells escolars (que tenen representants de la comunitat però no de totes les institucions i associacions), però també, en una perspectiva territorial, els consells de barri i els consells de participació, exemples remarcables. Interessa, doncs, pensar quin és l'òrgan que ha de vertebrar i promoure la participació. Els consells escolars són una possibilitat, però n'hi poden haver d'altres. La llei no estableix cap òrgan de participació de la comunitat educativa i el consell escolar municipal no inclou totes les institucions del territori. En el marc de la comunitat educativa, cal pensar en el conjunt dels centres d'un determinat territori, en el marc d'un treball en xarxa però també dels altres agents educatius, entre els quals destaquen les entitats d'educació en el lleure.

El debat sobre la participació se centra, en aquest punt de la reflexió, en el col·lectiu de les famílies que moltes vegades tenen un sentiment de pertinença sovint construït en oposició a altres projectes, centres o realitats del mateix territori; una situació que cal evitar. És per això que es considera que la pertinença i el sentit de comunitat educativa s'han d'afavorir des de l'Administració per evitar situacions d'exclusió en un mateix territori. El posicionament de l'Administració oferint un marc per als models —suficientment flexible— és necessari per garantir que els projectes de centre no siguin excloents.

Finalment es destaca que, en un marc nacional en què els recursos sempre són un bé finit, cal considerar també la potència de les xarxes. El primer exemple és el de la xarxa educadora del territori, que té una enorme potència que cal reconèixer, aprofitar i articular perquè dona resposta d'una manera més que eficient a moltes necessitats educatives que van més enllà de l'escola.

Per acabar aquest apartat, diferents consellers i conselleres esmenten diversos exemples de com es concreta la participació, el sentit de la comunitat educativa i la comunitat escolar en el territori. Es destaquen les experiències de les ciutats educadores, que assenyalen un possible camí, els plans d'entorn i el treball en el context de les zones educatives, que aviat permetran disposar d'evidències de les seves fortaleses. També s'esmenten les xarxes d'atenció a la petita infància en diversos municipis, les taules de participació de la gent gran (encara que siguin poc representatives del gruix de la població escolaritzada), el treball col·laboratiu entre centres públics i privats concertats a partir de xarxes temàtiques o d'interès temàtic i territorial, com també el testimoni d'alguns centres municipals en què es pot pensar en el model i el compromís de tot el municipi que articula una proposta de política educativa, i que compta amb les diferents institucions i les persones que en formen part, superant així la dimensió de cada centre.

2. Convivència: viure i conviure dins i fora del centre

La primera reflexió sobre la convivència té a veure amb el concepte o amb el que denota. Es considera la convivència un objectiu educatiu i una realitat positiva que cal potenciar. La convivència es tracta sovint quan hi ha “problemes de convivència”. En aquest sentit, cal que l'Administració despulli la “convivència” de la seva connotació negativa. El tractament dels mitjans de comunicació sobre les relacions interpersonals esdevé sovint un model que cal neutralitzar i que dificulta obtenir-ne d'altres que siguin útils i constructius. La premsa i els mitjans audiovisuals en general són agents de comunicació als quals cal exigir un tractament positiu i respectuós de la convivència, atès que aquesta no és sinònim de problemes. És una qüestió de proactivitat i de visió educativa. Això no vol dir que convivència i conflicte no siguin consubstancials. Cal acceptar el conflicte en un marc relacional perquè el conflicte és inherent a tot arreu on hi ha persones en interacció. Però cal pensar que allò que caracteritza el nostre sistema educatiu i les relacions de més d'un milió de persones en interacció diària als diferents centres educatius, és la convivència i la seva gestió com a quelcom positiu.

A més dels paper dels mitjans de comunicació es destaca que els diferents agents de la comunitat tenen un rol important en la promoció de la convivència: és fonamental, doncs, que tots aquests agents construeixin i comparteixin un model de convivència. És per això que de nou ens cal la xarxa, que treballa amb el compromís de compartir vivències al servei de l'educació. La participació i la seva dinamització en l'elaboració de les normes i la regulació són motors del compromís i la convivència, amb especial èmfasi en l'alumnat; tot i que convivència implica comunitat dins i fora del centre.

Els models de convivència poden arribar a ser molt diferents en els diversos centres: del calc del funcionament judicial en alguns contextos a la definició d'un món molt protegit en d'altres. Malauradament quan els problemes de convivència es judicialitzen es perden oportunitats. Cal no ser ingenus: l'alumnat té una idea clara d'allò que està bé i d'allò que no ho està. Des de ben petits, els nens i nenes tenen la capacitat d'identificar contextos i autoregular-se oportunament, i és per això que cal buscar la seva participació i implicació en la regulació de la convivència i de les dificultats que la seva pràctica comporta. En qualsevol cas, cal pensar en el clima que es genera a cada centre per saber el model de convivència que l'inspira. Amb relació a la regulació de la convivència, la proporció entre acció i reacció ha de ser justa i equilibrada i propera en el temps. Ha de néixer del consens. La tipificació de faltes és incompleta i sovint incoherent entre els diferents espais (dins i fora del centre). D'altra banda, l'excés de normativització desvirtua també la convivència. Per això, les normes han de tenir un caràcter preventiu i buscar la proacció, la construcció, i no la punició.

Novament la família apareix com un agent significat, així com la necessitat de coherència entre la família i el centre també en aquesta matèria. La coherència entre la norma i el comportament de les persones adultes és un camí important per afavorir la convivència, tant en aquells moments en què hi ha una intencionalitat educativa explícita com en els moments informals. També cal pensar que la convivència es basa en la confiança dels diferents

col·lectius. En aquest sentit, pot fer-se una certa crítica del col·lectiu docent que ha d'assumir que les famílies tenen un paper més nuclear en aquesta qüestió i, a la inversa, que les famílies han de confiar més en els i les docents. Amb relació als i les docents, es torna a assenyalar que l'estabilitat de les plantilles a l'escola pública afavorirà el treball de la convivència i contribuirà a evitar una part dels conflictes, perquè es considera que la pertinença a una institució, escola, projecte (associada a una certa estabilitat) facilita la convivència i minimitza determinats conflictes.

Per acabar aquest apartat, es considera que la carta de compromís educatiu és una bona iniciativa i hauria d'esdevenir un instrument per aprofundir en la coherència i el sentit de la convivència i la coresponsabilitat. En el marc municipal, els consells de participació i convivència donen bons resultats i són exemples de bones pràctiques en aquesta qüestió. També es considera que, en el marc de la regulació de la convivència, la prevenció i la mediació són camins a seguir, com també l'educació emocional per saber gestionar les pròpies emocions i les pròpies raons per fer que emocions i raons contribueixin també, en un marc de desenvolupament global, al comportament col·laboratiu de cada persona en la comunitat. En aquest context, el treball per a la comunitat, la reparació i el compromís davant d'un comportament no desitjat són maneres més educatives que l'expulsió o la desafecció, encara que durin més temps i més esforços. L'expulsió (que s'esmenta al decret d'autonomia) no és el camí més apropiat i hauria de ser sempre el darrer recurs.

3. Escola inclusiva: educació per a tothom

La primera reflexió al voltant d'aquest tema és que la idea d'escola inclusiva neix amb un rerefons social que la dificulta: els problemes de convivència en alguns centres o l'existència de conflictes associats a la percepció social que la presència de determinats grups als centres suscita, com també —novament— el tractament que se'n fa en els mitjans de comunicació, compliquen la tasca i la visió social que se'n té. La inclusió socialitza problemes i genera rebuig perquè, en alguns casos, no es tracta adequadament.

Hi ha un segon element clau, que és el mateix concepte d'escola inclusiva (s'obvia que quan hom parla d'escola es refereix indistintament a escoles, instituts o altres centres educatius, i és convenient parlar de centre educatiu per evitar susceptibilitats i no caure en un ús del llenguatge que torna a excloure una part del sistema educatiu i dels seus centres).

La inclusió designa, doncs, un context i una pràctica professional per a totes les persones i en què totes les persones en formen part. L'escola, o és per a tothom, o no és per a ningú. És un intent de fer realitat la utopia de sempre: l'educació per a tothom. La definició de diversitat i d'inclusió ajuda a positivitzar: diversitat és dir tothom. Inclusió és un context on tothom hi té cabuda. Amb tot, cal tenir molt present que incloure no és dissoldre: les diferències no s'han d'eliminar; s'han de considerar en la seva singularitat i riquesa. Cal vincular inclusió i diversitat amb caràcter universal, i per tant de tothom, i no associar diversitat a alguns grups d'alumnat. Els centres han de recollir les diferents realitats i donar resposta a totes les diversitats. La millor manera de tractar la inclusió és arribar a no haver

de considerar-la d'una manera específica. No hi ha col·lectius a incloure i col·lectius que inclouen. La inclusió aplega tothom. Els diferents models i marcs legals han intentat avançar en l'educació per a tothom, encara que quedi camí per recórrer.

Com una escola esdevé inclusiva? Demostrant que és positiva i enriquidora, sempre que vagi acompanyada dels mitjans i els recursos per fer-la possible. L'organització escolar ha de tenir recursos suficients per desenvolupar el seu projecte d'atenció a tothom en el marc d'una sola escola. Els recursos s'han d'emprar també des d'una perspectiva inclusiva: tot l'alumnat ha de participar de l'ús dels recursos, sense menystenir que en alguns casos, on en calguin més, se n'hagin d'afegir. Es destaca també que els recursos s'han de considerar com els mitjans que els i les docents tenen per atendre la diversitat. Malgrat tot, cal una cura constant perquè, encara que el camí ens adreci a facilitar l'accés a totes les persones, encara no es fa amb la qualitat requerida i cal seguir avançant.

Pensant en bones pràctiques i línies de treball per avançar, es considera que en alguns casos la barreja de diferents necessitats en recursos com les UCE desdibuixa els problemes i les seves possibles solucions. També s'alerta sobre els problemes que es generen a partir dels trastorns conductuals que fan més complex el context d'atenció a aquestes persones.

Cal pensar en els elements de projecte de vida per a l'alumnat que està seguint un pla o una adequació individualitzada. En aquest sentit, els plans individualitzats no són una pauta que aïlli l'alumne/a de la resta, sinó que tenen en compte l'alumne/a inclòs en la dinàmica de l'aula ordinària d'acord amb les seves característiques. Els plans individualitzats han de permetre la cohesió i no una nova segregació. Per considerar la inclusió des d'una perspectiva oberta, cal pensar en formes diverses de treballar a l'aula i a l'escola, en què sovint es tendeix a treballar d'una manera força homogènia. Les inèrcies organitzatives s'han de modificar per fer de les institucions educatives organitzacions inclusives.

S'esmenta que en alguns casos, quan se supera un 30% de persones nouvingudes, els resultats milloren perquè el treball es replanteja i es cohesiona. En general, aquells que han hagut d'establir circuits organitzatius que impliquen la millora de l'atenció a l'alumnat perquè aprengui (a més de socialitzar-se), han obtingut bons resultats a partir de la participació.

L'aprenentatge entre iguals, la tutorització entre iguals, assenyala un camí de bones pràctiques. Les experiències de treball en grups dins l'aula, en algunes UCE i els grups interactius són també exemples de pràctiques inclusives i, per tant, adreçades a tothom. Els centres que organitzen tota la seva actuació d'una manera articulada i coherent per donar respostes educatives adequades a tot l'alumnat i l'experiència de les comunitats d'aprenentatge són també camins per avançar.

4. Temps de lleure: una necessitat i un desafiament

El darrer tema comentat, a propòsit de la reflexió sobre el text de referència de la senyora Isabel Darder, es refereix al temps de lleure, que es considera una oportunitat de síntesi de

treball de la comunitat educativa, la convivència i la inclusió. Ningú no dubta de la importància que el lleure té en el procés de desenvolupament global dels infants. És també crucial per empoderar nens i nenes i joves i superar les desigualtats. Cal, però, recordar que per a diversos col·lectius el lleure és encara una utopia. Restava tot un camí per fer-lo més inclusiu i menys segregador i exclouent.

Es destaca que el temps de lleure no és sinònim d'activitats extraescolars. El lleure té el seu sentit a més de ser una activitat diferent a l'escolar. Tampoc és adequat definir-lo com allò que ajuda a conciliar la vida laboral de les famílies, encara que en alguns casos sigui una oportunitat per afavorir aquesta conciliació. Temps de lleure i temps lliure tampoc són el mateix. Les necessitats, expectatives i característiques dels infants són el criteri nuclear per organitzar i proveir activitats de lleure. També el temps de descans és important i té un caràcter informal, que cadascú omple d'acord amb les seves possibilitats i necessitats. Totes les persones tenim necessitat de temps per al lleure i de seguir mantenint un temps lliure que cal autogestionar i que ens apropa als models de qualitat de vida.

Novament, també per al temps de lleure cal la col·laboració entre diferents agents. La raó dels temps de lleure ha evolucionat molt. Han sorgit molts serveis necessaris per a la comunitat que s'organitzen i s'articulen en xarxa amb la comunitat mateixa, com a elements integrants de la comunitat educativa. L'articulació en xarxa per treballar col·laborativament és una necessitat destacada pel grup de reflexió. Aquest treball es desenvolupa en una base local, d'acord amb la configuració del territori, els seus recursos i oportunitats, les persones que hi viuen, les seves necessitats i dinàmiques.

Amb relació al temps de lleure, es considera que seria interessant conèixer la visió que nois i noies, nens i nenes en tenen i incorporar aquesta percepció en el treball del consell escolar.

Finalment, pensant en les bones pràctiques, es considera, en la línia del treball en xarxa, que els plans d'entorn en són un bon exemple. També és interessant considerar el lleure familiar i aquells espais adreçats a les famílies, i no només als infants, com a bones pràctiques que amplien la visió de com tractar i desenvolupar propostes obertes a la comunitat. El model de temps de lleure a França pot ser un referent a tenir en compte: és municipal, s'organitza al territori o la zona, i s'avalua i es reajusta en funció de les necessitats i les demandes socials.

Preguntes per al debat

1. Com pot concretar-se el paper de la comunitat educativa?
2. Quines accions poden fer-se per reforçar la importància de la convivència dins i fora dels centres?
3. Com poden contribuir la comunitat escolar i la comunitat educativa a aconseguir que l'educació sigui autènticament inclusiva?
4. Com avançar cap a la inclusió total en el temps de lleure?

Taula 2:

**“Drets i deures dels alumnes,
el professorat i la família”**

“La comunitat escolar. De l’acció comuna a l’èxit escolar”

**Document de referència elaborat per
Francesc Vidal, Departament d’Educació**

1. El quadre inicial

Ningú no pot negar que la institució escolar persegueix l’èxit escolar. Almenys, en teoria. De fet, tota institució persegueix l’èxit en la seva funció. I, avui, tampoc ningú no negarà que la funció de la institució escolar ha anat més enllà de la simple funció d’instruir per esdevenir institució educadora, signifiqui això el que signifiqui per a cada un. Ara no ho escatirem.

El temps ha portat la institució escolar a ser participada. I en alguns casos, quan ha sabut canalitzar eficaçment aquella participació, a ser ben participada. Ens podríem preguntar quin sentit té la participació a la institució escolar si no s’orienta a assolir l’èxit escolar, l’èxit en la funció educadora. I ens ho preguntem avui. I, amb la pregunta, ja teniu la meua resposta.

Però el temps ha portat també una allau d’altres instàncies educadores fora de la institució escolar que aquesta, per més que es modernitzi i amplii els horitzons, no podrà mai assimilar completament. La societat ha estat envaïda per les instàncies educadores. L’escola, ni en té el monopoli ni en pot assumir, potser, la part majoritària.

I la família? Primera instància educadora, ara i sempre. Però evidentment complementada per la institució escolar en la tasca educadora i limitada, fins i tot més que l’escola, per assimilar totes les altres instàncies educadores actuals. Una família que havia vist en la participació en la institució escolar una via per garantir la complementarietat d’ambdues instàncies educadores i que se sent desbordada per l’allau d’altres fonts d’educació de què parlàvem fa un moment.

El professorat. Els i les mestres. Els educadors professionals, sigui per superació gradual de l’estricta concepte d’instructors o sigui perquè sempre s’han sentit educadors. Quin paper juguen, a través de la institució escolar, en la societat globalment educadora en què avui vivim? O, millor, com s’hi senten? Desbordats com a mínim. Amb la sensació de no arribar a tot. I amb la crisi generada pel dubte sobre a què és lícit esperar que arribin i què queda fora del seu abast.

No em deixo els nois i les noies. Infants i adolescents. En edat específica de ser instruïts i de ser educats. O hem de dir d’instruir-se i educar-se, a la vista de l’allau d’instàncies

educadores? Les institucions escolars a vegades manifesten creure que potser els alumnes han de ser subjectes actius de la seva instrucció i de la seva educació, però solen actuar des d'unes coordenades en què predomina la convicció que és l'escola (i la família, per descomptat) qui els ha d'instruir i educar, com si els nois i noies en fossin els subjectes pacients, com a les oracions gramaticals passives. I, molts cops, la institució escolar es resisteix a admetre la bondat de la instrucció i de l'educació aconseguida pels joves des d'altres instàncies, des d'altres fonts, informatives i formatives. Són situacions en què els alumnes arriben a preguntar-se si l'aprenentatge és una cosa independent del seu procés vital de creixement en lloc de ser-ne una part indestruïble, com afirmava per cert la noia que va parlar en nom dels guardonats amb el Premi Extraordinari de Batxillerat a la Nit de l'Educació de 2009.

Podem combinar tot això per millorar l'èxit de la institució escolar en l'educació de les noves generacions de ciutadanes i ciutadans?

2. Alguns criteris bàsics

Val la pena considerar si es coincideix en els punts següents. Aquí els proposo:

- L'alumnat té dret a ser educat a la institució escolar, d'una manera no contradictòria sinó de suma positiva amb els *inputs* educatius externs que rep i fa seus, com a contribució de l'escola a l'educació integral dels joves.
- Les famílies tenen l'obligació de treballar educativament pels seus fills d'una manera coherent amb el centre. I aquest, l'obligació de facilitar-los la feina. Cal establir col·laboracions suficients entre les dues parts.
- El professorat té l'obligació professional d'instruir i educar. Instruir en el marc de la ciència i no del dogma. Educar en el marc del projecte educatiu del centre i amb la cooperació de les famílies. En aquesta obligació hi entra la de reconèixer els aprenentatges dels alumnes que provenen d'instàncies externes a la institució escolar, però no la de proveir aquests aprenentatges a través seu.

En aquest context, la institució escolar està en condicions d'assolir l'èxit com a institució educadora. Adonem-nos que en parlar d'institució escolar estem parlant fonamentalment de famílies, docents i joves. És a dir, dels integrants majoritaris, en nombre, temps i dedicació, de la comunitat educativa de la institució. De la comunitat escolar. Però aquest èxit comporta que el treball de tots plegats, divers per raó dels subjectes, s'orienti en un mateix sentit, cap a l'assoliment de la finalitat comuna de l'èxit escolar tal com s'haurà configurat en el projecte educatiu del centre. Èxit escolar que, en la mesura que la finalitat de la institució escolar sigui realment educadora, és l'èxit educatiu.

La pregunta és: tenim un marc legal per desenvolupar condicions per a l'assoliment de l'èxit educatiu? Ho permet, ho fa viable, ho estimula, la LEC?

3. El títol tercer de la Llei d'educació

El títol III de la LEC és dedicat genèricament a la comunitat educativa, tot i que en bona part se centra només en la comunitat educativa de cada centre, que anomena *comunitat escolar*. Ens parla de l'alumnat, del professorat, de les famílies... i de la carta de compromís educatiu. Carta que em permeto prendre com a símbol de la implicació directa o indirecta, de les complicitats explícites i implícites, de tots els subjectes que constitueixen la comunitat escolar.

En el títol III de la LEC es recullen drets i obligacions (o deures) de l'alumnat, de les famílies i del professorat. És el meu propòsit analitzar alguns d'aquests drets i d'aquestes obligacions a la llum de la pregunta que abans ens fèiem: com l'exercici dels drets i el compliment de les obligacions pot contribuir a l'assoliment de l'èxit escolar? O, millor: en quina mesura les dificultats per assolir l'èxit escolar es poden assuaujar amb l'adequat exercici dels drets i el compliment de les obligacions que la LEC estableix? La resposta és avançada en el títol de la meua intervenció: en la mesura que exercint els drets i complint amb les obligacions aconseguim una acció comuna orientada adequadament.

4. L'alumnat

L'article 21 de la LEC té dos apartats. En el primer s'estableix que l'alumnat, com a protagonista del procés educatiu, "té dret a rebre una educació integral i de qualitat". En el segon apartat s'enumeren un seguit de drets específics —no per això menys importants— que, en bona part, serveixen per destacar notes diverses del dret a l'educació integral.

La noció d'educació integral la podem analitzar des de dos vessants diferents: des de la perspectiva que l'educació tingui en compte tots els aspectes que normalment es consideren "susceptibles" de ser educats: *aprendre a saber, aprendre a saber fer i aprendre a ser*. Però també la podem analitzar des d'una segona perspectiva, la de considerar susceptible de ser "educatiu" tot allò que arriba a l'educand d'una manera controlada, sigui a l'escola o a casa, i, especialment, allò que li arriba —a l'escola, a casa o en qualsevol altre entorn— pel fet de viure-hi immers.

El fet important, en tot cas, és que l'escola (i també la família) actui cobrint els dos vessants: ensenyant a saber, a saber fer i a ser i, a la vegada, reconeixent i ensenyant a reconèixer, valorant i ensenyant a valorar, l'impacte educatiu que nois i noies reben des de fora de la institució escolar. En quina mesura, els drets dels alumnes reconeguts en l'apartat 2 de l'article 21 de la LEC ens són una bona guia per facilitar-ho? N'analitzarem alguns:

- a) El dret a "rebre una educació que n'estimuli les capacitats, en tingui en compte el ritme d'aprenentatge i n'incentivi i en valori l'esforç i el rendiment". Contribuir a fer que l'alumnat entengui què se li demana i què se li reconeix és un pas previ a tenir-lo treballant en el sentit educatiu que proposa la institució escolar. Estendre allò que

l'escola li reconeix que ha après a continguts apresos fora de l'escola és un repte a considerar.

- b) El dret a “rebre una valoració objectiva del seu rendiment escolar i del seu progrés personal”. Incideix en el mateix que el dret anterior. Ara bé, la valoració objectiva ho ha de ser en el context educatiu, ha de comportar el reconeixement implícit, per part de l'alumnat, de la capacitat d'objectivitat del professorat que està basada en el seu quefer i visió professionals, no en regles mecàniques que podria perfectament aplicar una màquina. I, en això, els pares i les mares han de reforçar els mestres, no fos cas que, sense voler, reforcessin amb les seves actituds protectores la rebequeria natural de l'alumnat.
- c) El dret a “ser educats en la responsabilitat”. Proporcional a l'edat, és clar. Però responsabilitat. I, això, des de menuts. Aquest és un punt difícil, que requereix a pares i mestres treballar en cooperació, la qual cosa vol dir compartir metes educatives i, cada un des del seu lloc, compartir procediments educatius. Els de l'escola, potser més tècnics, respectats i assumits per les famílies; els de les famílies, necessàriament coneguts i respectats des de l'escola. Les responsabilitats s'eduquen si s'exigeixen, però hi ha d'haver consens, i no contradiccions excessives, en quines i a quins nivells.
- d) El dret a “participar individualment i col·lectivament en la vida del centre”. Aquí tenim un dret que pot fer-se jugar molt clarament en favor de satisfer el dret a ser educats en la responsabilitat. En quina mesura, des de l'escola, som capaços d'educar en la participació en la presa de decisions? I en quina mesura som capaços d'educar en la participació en el control dels resultats a què han portat les decisions que s'havien adoptat de manera participativa? No cal pensar en decisions globals d'escola —que també. N'hi ha prou, per començar, a pensar en la participació en decisions d'aula, en decisions d'organització de petites activitats, en la participació en les decisions modestes que se succeeixen en les tasques col·lectives d'un grup classe, etc. Però caldrà, també aquí, que pares i mares siguin còmplices del professorat: hauran de conèixer el tarannà participatiu de l'escola i abonar-lo amb les seves actituds envers la institució escolar, si més no. La LEC, per la seva banda, hi fa una aportació: a l'article 23 estableix que les formes de participació de l'alumnat en el centre educatiu han d'afavorir la seva presència en la vida del centre, el diàleg i la coresponsabilització i el compromís en l'activitat educativa, i n'han de propiciar la formació en els hàbits democràtics de convivència.

L'article 22 de la LEC, sobre els deures dels alumnes, té també dos apartats. No cal que m'hi estengui. L'alumnat, llevat de les matisacions que es puguin fer en els casos de majoria d'edat, està normalment immers en el procés de ser educat. I això, per més que comporti deures i obligacions a complir (per exemple, els de l'article 22 de la LEC), comporta l'educació en la responsabilitat del seu compliment. De fet, ja n'hem parlat.

En tot cas, potenciar l'exercici dels drets dels alumnes —que hem vist que normalment no es dóna per ell mateix, sinó que requereix el marc escolar adient i la implicació necessària de

les famílies— i estimular el compliment de les obligacions que hi són associades —que s'han de situar en els processos educatius— conflueix efectivament en l'activitat i la finalitat educadora de la institució escolar, ben lluny de ser-ne tan sols un complement estètic o de modernitat.

5. Les famílies

L'article 25 de la LEC és central en aquesta qüestió, perquè facilita a mares i pares una certa sistemàtica dels seus drets i obligacions. En repassar l'article 25, es veu que els drets que s'hi enumeren són, en molt bona mesura, drets de caràcter instrumental. No s'esgoten en el seu exercici, sinó que serveixen per a alguna cosa: per aconseguir que la tasca familiar de l'educació dels fills sigui més eficaç en la mesura que, del coneixement de la institució escolar i dels seus detalls, les famílies en dedueixin elements per establir-hi complicitats. L'educació integral dels joves és cosa de tots, però especialment és cosa del nexa família-escola. I la LEC enumera els mínims (només els mínims) que ho han de permetre.

Pràcticament tots els drets de les famílies enumerats a l'article 25 són drets instrumentals de caràcter informatiu. Tanmateix, el títol de l'article 25 (*Participació de les famílies en el procés educatiu*) no enganya sobre la finalitat de tots aquests drets informatius, que és facilitar la implicació/participació de les famílies en el procés educatiu de cada noi i noia, tant des de la perspectiva familiar individual com des de la perspectiva de la participació com a conjunt de pares i mares de l'alumnat del centre. Estem parlant de ser informats del caràcter propi del centre i del seu projecte educatiu; dels serveis que el centre ofereix —no només per consideracions pràctiques, sinó també per contribuir a la coherència en l'aplicació efectiva del projecte educatiu— i de les activitats extraescolars i, si n'hi ha, també de les activitats complementàries; de les normes d'organització i funcionament del centre; de la programació anual d'activitats i dels sistemes de beques i ajuts disponibles. I, també, de la carta de compromís educatiu, de la qual parlaré un moment al final.

Un altre àmbit dels drets informatius per a les famílies és el que es connecta amb l'evolució educativa dels fills i filles. Però, compte, de la mateixa manera que aquesta informació, de centre a família, és absolutament rellevant per a la conjunció de la tasca educativa, també ho és la informació que haurà de circular en sentit contrari, de família a centre, d'indestimable valor per a la construcció de cooperacions amb valor i efecte educatius.

Finalment, i pel que fa a deures de les famílies, l'article 25.3 de la LEC és un cant al sentit comú (deures de respecte al caràcter propi i al projecte educatiu, de participació activa en l'educació dels fills i filles, de contribució a la convivència, etc.). Una precisió, però: mentre que el deure de respectar el caràcter propi del centre és clar, el deure de respectar el projecte educatiu sembla un deure un pèl massa feble. És evident que a les famílies se'ls ha d'exigir que respectin el projecte educatiu, però no n'hi ha prou amb això per garantir l'aportació essencial a l'acció educativa comuna entre escola i pares que s'espera de cada família. En les derivades del projecte educatiu sobre l'acció escolar caldrà anar més enllà del

respecte: s'haurà d'anar cap a la compartició del projecte o, com a mínim, cap a l'acceptació i compartició dels seus efectes i condicionants sobre l'educació de cada infant i jove.

6. El professorat

Els mestres i professors són els professionals que exerceixen la responsabilitat principal del procés educatiu. Aquesta responsabilitat inclou la transmissió de coneixements, destreses i valors. Tot això ho diu, així de taxatiu, l'article 28.1 de la LEC. En parlar del professorat ens referim, per tant, a les persones la professió de les quals és fer possible el procés educatiu a la institució escolar. Sense elles, no hi hauria escola tal com la concebem.

Però la professió docent ha evolucionat al llarg dels temps. Avui té moltes cares: és decididament polièdrica (o polifacètica, si es prefereix). La LEC ho recull a l'article 104, en el detall del qual no entrarem. Ens interessa només deixar aquí establert que el seu exercici professional (i, per tant, la seva formació i la seva expertesa en la professió) és condició sense la qual no hi hauria institució escolar.

Tanmateix, el professorat no és la institució escolar. En forma part, part essencial, però no única. S'integra en la comunitat educativa del centre, en la comunitat escolar. I, en aquest context, té drets i deures com la resta de membres de la comunitat educativa. Drets i deures vinculats directament a la seva professionalitat, però no només a ella. En repassar els drets i deures del professorat que recull l'article 29 de la LEC, hi trobem:

- la vinculació a la institució (no en abstracte, sinó en aquella en què específicament treballen) en la mesura que el projecte educatiu orienta la seva acció professional, segons els principis, valors, objectius i continguts educatius que prioritza;
- un deure genèric que l'acció professional del professorat contribueixi a l'aprenentatge i la pràctica de la bona convivència;
- un dret i un deure relatius a la seva formació permanent que, en tant que membre de la comunitat escolar, estaran en part condicionats per aquesta, pel seu projecte educatiu, per les necessitats educatives que la institució escolar de què forma part hagi prioritzat.

Evidentment, la consideració de cada professional docent com a membre de la comunitat escolar pot tenir majors o menors graus d'efectivitat, segons la història, el rol i la dedicació temporal de cada docent a la institució. En tot cas, en algun grau hi és sempre. Altrament, hauríem de pensar que l'exercici professional del docent estaria alineat amb els objectius educatius de la institució només per casualitat. I això, francament, no podríem donar-ho per bo.

7. El quadre final

He pretès fer uns breus excursos per la relació de drets i deures de famílies, professorat i alumnat, tal com s'expressen a la LEC, per evidenciar en quina mesura el seu exercici és útil per a l'assoliment dels objectius de la institució escolar en què cadascú estigui implicat.

Podríem dir, però, que l'exercici ha estat excessivament anatómic, de dissecció, i que només completat per una anàlisi més fisiològica, de funcionament, pot aspirar a completar el quadre.

Proposo aquesta segona visió, ni que sigui de manera breu i sintètica, sobre alguns aspectes de la vida quotidiana dels centres. N'he triat els següents:

- a) **L'estudi i aprenentatge dels continguts de les diverses matèries i àrees del currículum és una oportunitat de treball coherent.** Aquí tenim un marc per al treball coherent de l'alumnat (l'estudi, el plantejament de noves qüestions, l'afiorament explícit de curiositat i inquietud intel·lectuals), del professorat (l'ensenyament, la resposta a les qüestions de l'alumnat que l'obren al possible plantejament de noves qüestions en un pla més general, la satisfacció de les inquietuds i curiositats tant de manera directa com donant-los eines perquè l'alumnat sigui qui en trobi les respostes, etc.), i de les famílies (l'interès per al progrés del coneixement —del saber i del saber fer!— de fills i filles, l'estímul perquè infants i joves tinguin expectatives renovades respecte d'allò que a l'escola s'ha d'anar aprenent, el reconeixement des de casa del progrés i de l'esforç dels estudiants i l'exigència proporcionada que en calgui, etc.).
- b) **L'exercici de la funció tutorial en la institució escolar és una altra oportunitat de treball coherent.** La funció tutorial, s'organitzi com s'organitzi a l'escola, té per finalitat explícita contribuir al desenvolupament personal i social de l'alumnat. Aquesta finalitat, així enunciativa, ja pressuposa la conjunció de tres voluntats: la de l'alumnat (cada individu i també en sentit col·lectiu), la del professorat, que n'exerceix la tutoria com a una més de les facetes de la seva professió docent, i la de la família (de cada família!) en l'intercanvi d'informació i de cooperació amb els tutors i amb els propis fills i filles amb la finalitat d'acostar-se a l'assoliment dels objectius educatius proposats. I, com sempre, també en la tutoria el pal de paller el conformen els objectius educatius prioritzats en el projecte educatiu de centre.
- c) **La carta de compromís educatiu és un instrument per al treball conjunt.** La carta, establerta a l'article 20.2 de la LEC com un instrument per potenciar la participació de cada família en l'educació de fills i filles, teòricament no és un element central d'anàlisi i debat en aquesta taula, però l'haig de comentar perquè la considero excepcionalment útil per al treball conjunt de professorat, famílies i alumnes per arribar a assolir els objectius educatius de la institució escolar.

La carta —cada carta— pressuposa formalment compromisos per ambdues bandes (família individual i centre escolar). Ara bé: el centre no és altra cosa que la comunitat escolar en el seu conjunt, articulada a la percaça dels objectius educatius que es prioritzen en el projecte de centre. La família, el pare i la mare, són uns membres d'aquesta comunitat escolar. La carta, per tant, és el compromís d'una de les parts amb el tot, i d'aquest amb una de les parts. És, per tant, un instrument de vinculació de cada família amb l'escola amb la finalitat de facilitar la implicació de la família en l'educació escolar dels fills i filles.

Fixem-nos-hi bé: l'alumnat, que està en període de formació, resulta implicat amb la institució escolar per uns actes puntuals (la matriculació, si voleu) i per uns estats permanents (l'obligació d'assistir-hi, el deure d'estudiar, etc.); el professorat és implicat amb la institució escolar per uns actes puntuals (la contractació laboral o el nomenament administratiu, per exemple) i per uns estats permanents (les obligacions professionals que es deriven d'aquell contracte o d'aquell nomenament, de les quals abans n'hem fet un breu esment). I les famílies? Ens agradaria entendre que l'acte puntual en què intervenen (la matriculació) es completa amb la subscripció de la carta de compromís educatiu, i que el manteniment permanent de la implicació amb la institució escolar (amb la comunitat escolar, en definitiva) es deriva dels compromisos explícits que subscriu en la carta, i que sempre aniran en la línia de facilitar i estimular la implicació de mares i pares en l'educació dels fills i filles, en concordança amb el projecte educatiu del centre.

8. A tall d'epíleg

Un quadre final, amb la conjunció dels treballs, els anhels, la professionalitat i les responsabilitats de tots plegats ordenada a l'assoliment dels objectius de cada institució escolar d'acord amb el lloc i el moment on és, podria considerar-se un quadre idíl·lic. Normalment els esforços culminen massa tard. Les bones vies per avançar s'han d'obrir més entre la pluja i el fang que no en tardes orejades de primavera. Jo no coincideixo amb qui qualificaria el quadre d'idíl·lic. Jo el qualificaria d'utòpic i, per tant, d'excepcionalment útil per avançar cap a l'èxit escolar des de la conjunció dels esforços de l'alumnat, les famílies i el professorat.

Perquè... sabríem avançar sense utopies?

“Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família”

Propostes de la subcomissió del CEC

El document de referència “La comunitat escolar. De l’acció comuna a l’èxit escolar” planteja i recull un seguit de reflexions al voltant del tema que podem sintetitzar en els punts següents:

1. El quadre inicial

- Comentari tradicional quan es parla d’educació
- Comunitat escolar. Participació de la família: situació real, com és la participació? Paper real del professorat: com plantejar la realitat de l’escola? quina ha de ser la seva tasca? Participació de l’alumnat: alumnes actius, no passius
- Èxit escolar: què és? quin tipus d’alumne/a volem?
- Complementarietat escola/família

2. Criteris bàsics

- Suma de criteris: educació coherent amb la societat i la família. Caràcter propi de centre, projecte educatiu. Implicació
- Què va primer l’escola o la família? L’alumne/a quan arriba al centre ja és persona i té una formació, una socialització, una vida pròpia
- Professorat: obligació professional. No dogmàtic, sí científic. Col·laboració amb la família
- Conclusió: necessitat intrínseca del projecte educatiu i caràcter propi del centre

3. El títol III de la LEC

- Drets i deures d’alumnes i professors
- Participació de la família: drets i deures, carta de compromís, AMPA

El Consell Escolar de Catalunya considera que hi ha una realitat social que condiciona la reflexió i el debat d'aquest tema.

1. Punt de partida. Situació actual

La participació formal establerta en els centres educatius presenta alguna d'aquestes dificultats que s'exposen. Els pares i les mares tenen una participació baixa quan són convocats a les diverses eleccions de l'àmbit escolar. Massa sovint la seva participació depèn del component socioeconòmic de les famílies. Els pares i les mares tenen poques facilitats per participar als consells escolars; cal tornar-nos a plantejar com fomentar la cultura de la participació.

A mesura que els alumnes són més grans, hi ha menys participació de les famílies. La difícil conciliació dels horaris laborals i familiars o la inestabilitat laboral són factors negatius per a la participació de les famílies en els centres.

Per superar aquest punt de partida de la situació actual, l'escola ha de tenir present aquesta realitat social i s'ha d'esforçar per entendre-la i facilitar l'acostament de les famílies. No cal que tot ho marqui la normativa, cal buscar els punts febles per millorar-los, destacar el que s'està fent bé i fomentar les bones pràctiques.

2. Criteris bàsics a tenir en compte. L'acció comuna

Cal acotar els termes de la participació de les famílies en el procés educatiu: s'ha de tenir clar què s'entén per participació entre la família i l'escola a partir de conèixer i establir les condicions en què s'ha de donar: espais, temps, canals, context. Cal determinar tant els aspectes quantitius que la fan eficaç com els qualitius, és a dir, que responen a la finalitat de fer front comú per assolir l'èxit educatiu de l'alumne-fill.

Així, doncs, cal definir les bones pràctiques de la participació.

Cal treballar des del diàleg, assumir la igualtat des de les diferències i exercir el reconeixement mutu dels pares cap al professorat i del professorat cap als pares amb respecte i implicació. És molt important partir del convenciment que alumnes, famílies i escola han de poder dialogar, encara que sigui en nivells diferents. En aquest marc de diàleg, cal afegir-hi la flexibilitat necessària i imprescindible per entendre l'altre. S'han de crear ponts entre l'escola i la família i fer que cadascú assumeixi el seu paper i la seva responsabilitat, admetent i reconeixent les diferències i entrant en el coneixement mutu a través de posar-ho en pràctica amb empatia i assertivitat.

El centre ha de saber comunicar les normes a les famílies: s'ha d'informar d'una manera adequada i trobar els canals adequats; i, recíprocament, el centre ha d'escoltar les famílies.

Quant a la participació de l'alumnat, es valora l'autonomia dels infants i els joves i es considera imprescindible el diàleg, per tant, no se'ls pot deixar fora dels acords que es prenen al centre. Els alumnes tenen el seu paper i van adquirint més responsabilitats al llarg del seu creixement. No ens podem permetre viure en la llei del pèndol (autoritarisme/libertat absoluta).

Cal distingir l'alumnat de primària i el de secundària a l'hora de tractar de la participació als centres. De vegades, alumnes que han estat molt participatius a l'escola, quan arriben a secundària esdevenen nens i nenes que molesten perquè pregunten, qüestionen, representen... i, en conseqüència, es desmotiven.

D'una manera decidida s'ha de remarcar la necessitat d'estimular la participació de l'alumnat i valorar-la, la qual cosa portarà a assumir els drets i els deures. En aquest sentit, cal anar més enllà del sentit estrictament sancionador i estimular la participació dels alumnes mitjançant l'aprenentatge democràtic, i no només puntualment en les cites electorals.

Ens hem de fer ressò de la preocupació per la participació de l'alumne en el centre i en la comunitat educativa, ja que la millora de la seva integració es planteja des d'aquest punt de vista, a través de donar valor a l'aprenentatge democràtic dins el centre i buscar la seva implicació. Es valora la creació d'un clima en el centre, i per això l'organització és clau per vertebrar el funcionament de les tutories de grup; tutories que poden facilitar el canvi i la millora de l'educació emocional. S'ha de plantejar tant la tutoria individual com la de grup per afavorir el debat i la reflexió, i donar atenció als alumnes que més ho necessiten.

L'acció comuna ha de representar la participació per al desenvolupament de la col·lectivitat, del centre; la participació és per als alumnes, per als pares i mares, però també per a la institució.

Es valora d'una manera coincident la necessitat d'una participació activa de la família, amb la implicació necessària per treballar en la mateixa direcció. La relació família-centre ha d'esdevenir un espai de convivència que sobrepassi els horaris, els currículums... Cal recuperar l'espai del centre i treballar per articular la participació de totes les parts implicades, per fer cultura de centre. La participació ha d'ajudar a exercir la democràcia deliberativa, que supera la democràcia electiva. En aquest sentit, es destaca la necessitat d'optimitzar els òrgans de participació i que no es tracti només de participar en unes eleccions per escollir representants, sinó també d'aprendre a demanar comptes, a impulsar iniciatives, etc. La participació no es pot limitar als consells escolars ni pot quedar reservada a unes persones que formen part del consell escolar de centre, sinó que ha d'arribar a altres àmbits escolars.

Amb relació als pares d'alumnes d'educació especial, el primer nivell de participació de la família respecte al seu fill funciona perfectament, però ja és més difícil comptar amb una participació en un segon nivell.

L'avaluació global dels centres educatius ha de valorar també l'efectivitat de la participació i assumir els reptes i les conseqüències que se'n derivin.

El projecte educatiu estableix el caràcter propi del centre i es destaca la necessitat intrínseca de disposar-ne. Ara bé, en entrar a tractar el concepte i el sentit del projecte educatiu, es constata que un projecte demana contextos d'estabilitat legislativa, de persones i de famílies. La institució té necessitat d'un projecte, una cultura i un clima propis per a la seva personalitat, i per aconseguir-ho cal estabilitat, no només de plantilles (tant en nombre com en persones), sinó també de les famílies, que en el context de mobilitat territorial actual seria més desitjable.

S'assenyala la importància del caràcter propi del centre, de significar els interessos comuns i compartits i d'estimular el sentit de pertinença i d'identificació del professorat i de l'alumnat amb el centre. Caldria veure com fomentar el sentit de pertinença al centre, que no sempre s'aconsegueix només amb una plantilla estable perquè cal que hi hagi intencionalitat institucional.

3. La Llei d'educació de Catalunya. Coresponsabilitat

La LEC estableix la participació de les famílies en el procés educatiu i els seus drets i deures. En aquest sentit, la llei és oberta i tenim l'oportunitat de llegir-la en termes de possibilitats.

Es valora la coresponsabilitat de la família amb el centre, tenint present que ambdós tenen responsabilitat diferents. Una coresponsabilitat que propugna, no només que pares i mares s'impliquin en el seguiment de l'evolució educativa dels seus fills, sinó també que contribueixin a la convivència i participin en la vida del centre. La LEC impulsa també les associacions de mares i pares d'alumnes i vol promoure programes de suport formatiu a les famílies i intercanvis d'experiències.

Respecte als mestres i professors, la LEC els atribueix com a professionals la responsabilitat principal del procés educatiu i estableix els seus drets i deures en l'exercici de la funció docent. En aquest tema, el Consell Escolar de Catalunya afegeix la necessitat que no es facin plantejaments diferenciats entre el professorat de primària i el de secundària. El professorat coneix la importància i les dificultats d'educar la socialització en els adolescents i, més concretament, educar-los en la socialització emocional.

Quant a la tutoria, es destaca que en el projecte de decret d'autonomia de centre, a més a més de la tutoria individual, es consideri també la tutoria de grup. El grup assumeix els acords presos en convivència abans que l'acord que emana de l'autoritat.

Es demana que es potenciï la formació específica de la tutoria i que aquesta formació es contextualitzi en cada centre educatiu.

Es remarca la transversalitat de la tutoria: cal que tot el professorat actuï en tasques orientadores, per tant, cal dotar-lo d'eines perquè cadascú ajudi les tutories des de l'assignatura. Per això cal disposar de temps i organització, que també són elements clau per a les tutories individuals.

En valorar la importància de la família en la dinàmica de la tutoria individual, es demana que s'incorpori al projecte educatiu de centre el paper que cada una de les tres parts ha de tenir: el professorat, els pares i mares i els alumnes. La carta de compromís hauria de concretar la tutoria individual i un mínim d'entrevistes amb els pares.

4. Propostes per a la reflexió

- Qui ha de tenir la iniciativa?
- Qui té el paper principal o primer en el fet educatiu?
- Quin és el paper de cada un dels tres protagonistes: l'alumne/a, el centre i la família?
- Com es determinen les relacions entre la família i el centre?
- Com es pot activar les famílies a participar d'una manera decidida amb el centre en l'educació dels fills/es?
- Quant als drets de l'alumnat, es planteja la importància del dret a participar individualment i col·lectivament en la vida del centre, a partir de la pregunta: "En quina mesura, des de l'escola, som capaços d'educar en la participació en la presa de decisions?"

Respecte a la carta de compromís:

- L'aportació dels representants dels pares i mares, s'aborda prou des de la carta de compromís? De fet, no s'hi acaba de veure la funcionalitat dels representants. S'aprofita prou la participació?
- La carta de compromís, és només per obligar o implorar els pares?
- Què s'entén per carta de compromís? Informar és bàsic però, és suficient? podem ser més ambiciosos?
- Per a què ha de servir la carta de compromís? Quins resultats qualitatius es poden aconseguir?
- La carta de compromís, ha de jugar un paper important a determinar la participació dels pares dels alumnes amb discapacitats?

Taula 3:

“Centre educatiu i autonomia”

“Més autonomia, millors resultats i més cohesió social”

**Document de referència elaborat per
Jaume Graells, Departament d'Educació**

La Llei d'educació que el Parlament de Catalunya va aprovar al juliol de 2009 ofereix un instrument per construir i consolidar el model educatiu català, els principis bàsics del qual han de ser la innovació, l'èxit educatiu i l'equitat, la inclusió i l'aprofundiment en la cohesió social per tal d'assolir l'excel·lència educativa i poder fer front així als canvis i els reptes del sistema educatiu del present i del futur.

A fi que el Consell Escolar de Catalunya conegui amb més detall els canvis que ens haurien de conduir a la millora dels resultats i a l'assoliment de major cohesió social, s'expliquen a continuació els aspectes fonamentals per aprofundir en allò que la Llei estableix i per desenvolupar-la d'una manera eficaç i eficient.

1. L'anàlisi de l'informe PISA
2. La Llei d'educació, una llei que fa possible el canvi
3. Canvi social i canvi educatiu
4. El centre educatiu i el seu projecte
5. El rol de les direccions: participació
6. El protagonisme del professorat
7. L'avaluació com a factor de canvi

1. L'anàlisi de l'informe PISA

La millora dels resultats és un objectiu d'eficàcia fonamental del nostre sistema educatiu. Hom pot entendre aquest objectiu en termes de retorns socials o en termes d'optimització. Però és més que això. La millora dels resultats enforteix la funció de l'educació com a correctora de les desigualtats d'origen i, en conseqüència, com a garantia i salvaguarda de la cohesió social.

De les diferents anàlisis que l'informe PISA ha originat, potser una de les més interessants és la que el Consell Superior d'Avaluació ha fet, ja que mostra els elements de context que s'associen als rendiments educatius i explica la variació dels resultats d'un centre a un altre. Les informacions contextuais revelen un parell de fets destacables:

- En primer lloc, el context socioeconòmic i cultural familiar explica gran part de la variació del rendiment en competència científica. Destaca en aquest aspecte que, entre les variables agrupades sota l'epígraf context socioeconòmic i familiar, el nivell d'estudis del pare o la mare és la de més incidència en els resultats mesurats a les proves.
- En segon lloc, el funcionament del centre incideix d'una manera significativa en el rendiment de l'alumnat si tenim en compte alhora el nivell socioeconòmic i cultural de les seves famílies. Les dades també indiquen la correlació directa entre el funcionament del centre i el rendiment del seu alumnat.

De l'informe PISA, considerat més enllà de les inevitables comparacions entre països o entre comunitats autònomes, s'infereixen, per tant, dues idees essencials per millorar el funcionament del sistema:

- El gran repte del sistema educatiu de Catalunya ha de ser reduir l'excessiva influència que l'origen socioeconòmic dels alumnes té en el seu rendiment educatiu.
- La clau per afrontar aquest repte és incidir en la millora del funcionament dels centres.

El Departament d'Educació proposa orientar la política educativa incrementant l'autonomia dels centres per avançar cap a la millora dels resultats i de la cohesió social. Aquests dos objectius no són diferenciables ni complementaris. La millora dels resultats educatius és, respecte de l'enfortiment de la cohesió social, simplement l'altra cara de la mateixa moneda.

2. La Llei d'educació, una llei que fa possible el canvi

La Llei d'educació de Catalunya és, en diversos sentits, singular. Ho és perquè es renuncia a establir amb una reglamentació detallada, com ha estat fins ara habitual en la legislació educativa, la manera com han d'actuar les escoles per exercir la funció que tenen encomanada. La Llei d'educació dota els centres de la capacitat i la responsabilitat de prendre les seves pròpies decisions d'una manera consensuada i tenint en compte el seu alumnat i l'entorn.

La Llei d'educació possibilita que tots els canvis que protagonitzen els centres educatius puguin esdevenir i reeixir. Sens dubte, la llei alliberarà un procés de canvis múltiples orientats cap a l'èxit educatiu, que es produiran des dels centres i com a resposta a la demanda d'una profunda transformació de molts aspectes del seu funcionament, encallats fa massa temps, i permetrà ajustar millor l'acció dels centres a les expectatives socials.

3. Canvi social i canvi educatiu

Alguns sectors que viuen amb recel qualsevol procés de canvi, per necessari i inevitable que sigui, sovint argumenten que s'han esdevingut massa modificacions com a conseqüència de les reiterades reformes educatives que han patit les nostres escoles en les darreres legislatures. En aquest sentit s'ha de considerar que la Llei d'educació no implica

necessàriament canvis en els plans d'estudi sinó més aviat obre la possibilitat d'adequar l'organització, el funcionament i la gestió escolar a les successives transformacions que l'escola ha experimentat en les últimes dècades. És la societat actual, que viu immersa en una transformació mundial que ens afecta molt directament, qui demana amb apressant insistència el canvi a l'escola. Fins ara, ha estat l'Administració educativa la que ha interpretat aquesta demanda social i l'ha traslladat, a través de la corresponent modificació del marc legal, a l'escola. A partir d'ara, la Llei d'educació dibuixa un escenari en què l'escola disposa d'eines per adaptar-se a la demanda social de canvi amb el suport i coresponsabilitat de l'Administració educativa.

4. El centre educatiu i el seu projecte

- **El projecte educatiu, el cor de l'escola**

Cada centre escolar formula els seus objectius educatius, el conjunt de normes i disposicions que li donen personalitat, en un projecte educatiu, és a dir, aquell projecte que la comunitat escolar estableix per realitzar de la millor manera possible la funció pròpia d'un centre: educar.

Les institucions escolars no són entitats aïllades del conjunt social que les ha establert i els ha assignat certes funcions. Per tant, el concepte d'autonomia, quan s'aplica a l'àmbit educatiu, té alguns trets específics. L'autonomia escolar no consisteix en el fet que cada escola elabori les normes que consideri millors, al marge de qualsevol altra consideració.

Es tracta que cada escola, a través del seu projecte educatiu, defineixi els seus objectius i pugui comptar amb la flexibilitat i el suport necessaris per assolir-los. El centre considera diferents alternatives i tria aquelles que li permetin aconseguir un ensenyament de major qualitat per a tots els seus alumnes.

- **L'educació com a dret i l'escola com a institució**

L'Administració educativa és la responsable que els ciutadans i les ciutadanes puguin exercir un dels seus drets fonamentals, el dret a l'educació. Les institucions on es presta aquest servei són les escoles, encara que el fet educatiu ha de comptar amb la implicació de les famílies i també amb altres agents de l'entorn social.

El model educatiu del nostre país és un model educatiu d'interès públic. Les escoles, siguin de titularitat pública o privada, conformen el Servei d'Educació de Catalunya, que ha de garantir l'accés a una educació de qualitat a tots els ciutadans i ciutadanes. Altres entitats, de tipus molt variats i arrelades a l'entorn de les escoles, han de participar a fer realitat el dret a l'educació col·laborant amb les institucions escolars en el desenvolupament dels seus projectes educatius.

El model clàssic ha consistit a establir una unitat central, l'Administració educativa, com a nexa entre els drets dels ciutadans i les ciutadanes i les institucions que proveïen aquests

drets. El nou model que inspira la Llei d'educació tendeix a reduir el rol més burocràtic de l'aparell administratiu i a permetre una gestió més àgil en què el teixit social i les institucions escolars cooperin d'una manera més directa.

Amb la nova llei, l'aparell administratiu ha transferit una part important de les seves competències als centres escolars; els ha apoderat perquè siguin ells, d'una manera més immediata, i en definitiva més eficaç, els qui donin resposta a les demandes de la ciutadania.

- **Realitats diverses dels centres educatius**

L'autonomia escolar implica necessàriament reconèixer l'heterogeneïtat dels centres educatius. Aquesta és una conseqüència previsible de la diversitat de situacions en què els centres educatius es troben i cada vegada més esdevé una realitat més consolidada. Les escoles, empeses per la pressió social canviant en què estan immerses, no han esperat que l'Administració regulés l'autonomia i, d'alguna manera, s'han hagut de prendre certs marges d'autonomia que els permeten donar resposta als reptes plantejats. Això ens ha de fer veure que el reconeixement d'autonomia a les escoles és realment això, el reconeixement de quelcom ja existent.

Des de fa anys, i amb major intensitat a partir del canvi de segle, les escoles catalanes han optat per explorar fórmules innovadores, no previstes al desplegament normatiu. I ho han fet perquè els alumnes eren curs rere curs més diversos i les seves necessitats més específiques. Davant d'aquest canvi, resultava clar que les fórmules predefinides eren de poca utilitat, i d'aquí la necessitat de variar-les. I això cada escola ho ha fet en funció de diversos factors: la creativitat dels professionals que hi treballen, l'estil dels equips directius i la mateixa heterogeneïtat de l'alumnat. Davant d'una realitat complexa i diversa, la resposta dels centres escolars ha esdevingut cada vegada més complexa i diversa. L'autonomia escolar que reconeix la Llei d'educació respon, doncs, a una demanda constatada dels centres educatius i dels professionals responsables de l'educació dels nostres infants i joves.

- **Autonomia pedagògica: diversitat i equitat**

L'objectiu del sistema educatiu és aconseguir l'èxit escolar per a tots els alumnes. Però la indiferència davant les diferències és un obstacle per a aquest objectiu. No voler veure les diferències fa que les desigualtats inicials davant la cultura es transformin en desigualtats d'èxit escolar i social. La diversificació dels ensenyaments i de les metodologies emprades en el procés educatiu és el mecanisme compensador d'aquestes diferències.

Els centres han de disposar, per tant, d'amplis marges d'autonomia per definir objectius educatius addicionals i complementaris als establerts amb caràcter preceptiu pel Govern en la determinació i gestió dels currículums. Han de poder desenvolupar projectes d'innovació pedagògica i curricular i dur a terme projectes didàctics propis.

Els projectes didàctics propis i la innovació curricular són eines de millora si es vinculen a un enfocament competencial en el desenvolupament i concreció dels currículums, una aposta decidida que trobem a la llei. Ensenyar per competències posa els alumnes —tots els alumnes, perquè tots poden assolir l'èxit escolar— en situacions en què han d'utilitzar els coneixements i les habilitats, d'una manera transversal i interactiva, per resoldre amb qualitat i eficiència problemes o situacions complexos de la vida quotidiana i acadèmica i per posar les bases per continuar aprenent al llarg de la vida. Per atendre aquest objectiu, l'acció educativa requereix sovint superar el concepte clàssic de grup-classe i orientar-se cap a plantejaments d'agrupaments molt més flexibles.

Centrar, doncs, els processos d'ensenyament i aprenentatge sobre les competències bàsiques requereix repensar i potenciar les fórmules de diversificació curricular i d'atenció a la diversitat amb la finalitat de generar expectatives d'èxit en tots els alumnes i, també, en l'equip de professors/es. La clau, però, no és utilitzar els recursos humans simplement per repartir les càrregues de treball reduint ràtios, sinó, més aviat, reorganitzar el centre, l'activitat a l'aula i els aprenentatges de diferents maneres per atendre més eficaçment la diversitat i l'heterogeneïtat d'actituds i capacitats de l'alumnat.

El contrari de la igualtat és la desigualtat, no la diferència. La diversificació en els processos d'ensenyament i aprenentatge és, justament, el millor camí per avançar cap a la igualtat d'oportunitats.

- **Autonomia organitzativa: nous models per a centres amb perfil propi**

Els canvis que s'han de produir en el treball a l'aula han d'anar acompanyats de canvis igualment profunds en l'organització dels centres. La pedagogia de les competències bàsiques no implica només la superació de les fórmules clàssiques de l'ensenyament entès com a simple transmissió de coneixements incorporant noves metodologies i maneres diferents de gestionar l'aula. Implica també una reorientació de la manera que els centres estan organitzats, posant èmfasi en els cicles d'aprenentatge que abasten més d'un curs, en la individualització dels itineraris formatius de cada alumne/a i en les transformacions que aquestes mesures comporten quant a les estratègies i metodologies d'ensenyament i aprenentatge, gestió dels recursos i distribució dels temps i els espais escolars.

Els aspectes pedagògics i organitzatius de l'autonomia estan fortament entrelaçats. La proposta organitzativa d'un centre ha d'estar pensada per possibilitar el desenvolupament del seu projecte educatiu. L'objectiu prioritari d'atendre la diversitat de l'alumnat i les derivacions que això comporta sobre el projecte didàctic de cada centre té també implicacions de gran abast pel que fa als mecanismes i les estructures de coordinació entre els docents. El treball en equip dels professors/es és el tret distintiu dels centres innovadors.

El Departament d'Educació orientarà els centres amb una pauta bàsica sobre aquesta qüestió: hi ha d'haver una infraestructura per a la coordinació docent i per a la coordinació didàctica. Més enllà d'aquestes estructures mínimes i comunes, cada centre ha de decidir

quina estructura de coordinació és la més adequada al seu projecte educatiu i a les concrecions didàctiques que aquest disposi.

- **Autonomia de gestió: una eina al servei del projecte educatiu**

L'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres requereix enfortir la seva capacitat de gestió. Aquests tres àmbits —pedagògic, organitzatiu i de gestió— de l'autonomia escolar són interdependents. Si en manca un, els altres queden afeblits i l'autonomia esdevé aleshores un ideal teòric en lloc de ser una realitat que pot empènyer els centres cap a la millora.

Per tant, les direccions han de tenir capacitats reals per incidir en alguns aspectes substantius de la gestió del professorat. Ha de ser possible, per exemple, que les direccions tinguin un marge ample d'actuació en matèria de faltes d'assistència del professorat.

L'èxit de l'alumnat rau, en bona mesura, en allò que cada docent fa, en la professionalitat de mestres i professorat i en el seu compromís —que és també un compromís social— amb la seva feina, amb el seu alumnat i el seu centre. La millora dels resultats requereix mesures vigoroses per garantir que tots els agents del sistema educatiu compleixin les seves obligacions professionals i respectin les normes vigents i els compromisos establerts al projecte educatiu.

Els marges d'autonomia s'han d'estendre també a altres aspectes de la gestió. La plantilla de cada centre s'hauria de fixar, normalment, d'acord amb la proposta de la direcció, que ha de poder actuar per cobrir les substitucions temporals amb els docents que formen la borsa d'interins. Les direccions han de poder intervenir en la determinació de requisits i perfils dels llocs de treball i han de poder participar en determinats processos de selecció de docents. El model de diversificació dels centres i la posada en marxa de projectes didàctics propis seria només teoria si els centres, mitjançant les seves direccions, no poguessin incidir en la configuració i el perfil professional de les seves plantilles per tal d'ajustar-les a les necessitats del seu alumnat i per desenvolupar el seu projecte educatiu.

L'autonomia en la gestió econòmica ha de permetre als centres incrementar les seves possibilitats en aspectes com la contractació de béns i serveis o l'obtenció de recursos econòmics i materials addicionals.

5. El rol de les direccions: participació, lideratge i professionalització

- **Un nou model de direcció**

És evident que en un sistema educatiu centralitzat, en el qual el paper rector correspon a l'Administració i les escoles tendeixen cap a un model homogeni, la funció dels equips directius és garantir el compliment de normes que vénen donades: normes detallades que estableixen el què i el com de l'acció educativa. Aquest ha estat el paper tradicional de les direccions a les escoles catalanes. En un model d'autonomia escolar, en el qual les normes,

més enllà d'algunes directrius generals, són fixades pels centres mateixos i en el qual, com a conseqüència, els centres escolars tendeixen cap a l'heterogeneïtat, el paper de les direccions ha de ser diferent i molt més eficient.

El nou model de directius docents s'ha de fonamentar en un exercici de competències i atribucions que els permeti desenvolupar el projecte educatiu del centre i retre comptes de la seva gestió al capdavant del centre. Sens dubte, aquests directius han de tenir una formació adequada a les funcions que se'ls assigna i l'Administració educativa ha de prestar el suport necessari per fer-la possible.

- **Projecte educatiu i projecte de direcció**

La direcció d'un centre autònom ha de ser, abans de tot, la impulsora del marc normatiu que dóna consistència i orientació a l'acció educativa del centre. La primera funció de la direcció és, per tant, fer possible que el projecte educatiu sigui el document fonamental de gestió, la màxima expressió de l'autonomia del centre, que dóna a cada escola el seu caràcter i el seu perfil propi. No es tracta, evidentment, d'imaginar el director o la directora com la persona que revela a la comunitat educativa quin és el camí a seguir. La funció de la direcció és més aviat la de saber entendre el potencial que hi ha en la comunitat escolar i ajudar a donar-li forma, per maximitzar d'aquesta manera els elements actius d'aquest potencial i corregir les possibles deficiències.

La direcció desplega, actualitza i aplica el projecte educatiu, elaborat amb la participació dels professionals i aprovat pel consell escolar, mitjançant un projecte de direcció, que és valorat per una comissió formada per membres de la comunitat educativa i de l'Administració, en el procés de selecció del director o directora. Es pot considerar aquest projecte de direcció des de perspectives diferents i igualment vàlides. El projecte de direcció pot ser una concreció del projecte educatiu del centre, respecte del qual fa una proposta de millora del centre, la quantifica i la temporalitza amb els indicadors corresponents i les actuacions que hi són previstes. El projecte pot ser igualment un projecte innovador, que formuli els elements nuclears que orientin l'elaboració d'un nou projecte educatiu.

- **El lideratge distribuït**

La principal funció de la direcció és, doncs, liderar i coordinar les bones pràctiques del centre escolar i elevar-les a rang de normativa interna, recollint-les en el document de caràcter fundacional que és el projecte educatiu. La direcció, pel seu rol de facilitadora de les sinergies que permeten sumar els esforços i desenvolupar competències professionals que ja operen en la vida del centre, ha d'exercir un lideratge distribuït. D'aquesta manera, el/la director/a passa a ser un agent del canvi que aprofita les competències dels membres de la comunitat educativa i les orienta cap a una missió compartida. La definició d'aquesta missió s'expressa, en primer lloc, a través dels objectius del projecte educatiu i, en segon lloc, en el projecte de direcció.

El model de direcció que aquí es proposa implica igualment un fort impuls del lideratge múltiple del professorat. Es tracta de facilitar des de la direcció tots aquells processos que permeten que els/les professors/es aprenguin mútuament i dels diversos projectes posats en pràctica. Això representa trencar l'aïllament i l'individualisme de les pràctiques docents, possibilita que la comunitat es mogui entorn d'un projecte compartit i assumit per tots i totes i crea una comunitat que gestiona el coneixement i fomenta el creixement personal i professional. L'estructura organitzativa del centre, la seva ordenació al voltant de l'equip directiu i dels òrgans de coordinació i participació, és l'expressió d'aquest model.

Amb el lideratge distribuït, el lideratge no correspon tan sols a una persona, ni tan sols a un equip de direcció. Més aviat, correspon a la comunitat escolar en el seu conjunt i és assumit per diferents persones segons les seves competències i segons les tasques i projectes que s'han de desenvolupar. En aquest tipus d'organització, la principal tasca de la direcció consisteix a desenvolupar la capacitat de lideratge dels altres, tot estimulant el talent i la motivació.

- **Professionalització de les direccions i reforç de la titularitat dels centres públics**

Tanta importància té la distribució horitzontal de les responsabilitats del lideratge com l'enfortiment de la funció directiva. El model de l'autonomia escolar que proposa la Llei d'educació requereix reforçar la titularitat pública dels centres, i això passa per orientar-se decididament cap a la professionalització de les seves direccions.

Avui més que mai, davant la complexitat i diversitat de reptes que escoles i instituts han d'abordar, s'ha d'apostar per la seva autonomia plena en els àmbits pedagògic, organitzatiu i de gestió. Per aconseguir-ho, cal disposar d'equips directius professionals, amb autoritat i instruments suficients per poder dur a terme la seva funció de manera eficaç. La gestió d'equips directius sòlids, que representin la titularitat pública del servei, és a dir, l'interès de la comunitat educativa en el seu conjunt, i no només d'un sector, possibilitarà l'assoliment dels objectius de qualitat que les nostres escoles i instituts requereixen.

Els directius escolars, com a màxims responsables de l'aplicació del projecte educatiu d'un centre, han de participar en l'avaluació de la funció docent. Aquesta avaluació s'ha de dur a terme sota els principis d'objectivitat, imparcialitat i rigorositat. Per això, el directiu docent ha de ser seleccionat i renovat en la seva funció amb criteris de professionalitat. Això no vol dir, és clar, menystenir la necessària participació de la comunitat educativa en el govern i el control de les institucions escolars. La participació s'ha d'impulsar i fomentar a través d'estructures organitzatives adequades i mesures concretes que permetin la implicació de professors, alumnes i famílies en el desenvolupament del projecte educatiu, amb una atribució clara de funcions i responsabilitats.

La participació és el camí per aconseguir la confiança, el compromís i la col·laboració de tota la comunitat educativa. El baix nivell de participació en els processos d'elecció dels representants en el consell escolar, especialment del sector de pares i mares, pot constituir un indicador clar de manca d'un procés veritablement participatiu en els nostres centres.

6. El protagonisme del professorat

- **Reconeixement dels diferents enfocaments didàctics**

En centres amb un projecte propi, dotats d'un lideratge fort i distribuït, la funció docent s'ha d'enfocar d'una manera també renovada. Per començar, l'autonomia escolar atorga a cada professional un protagonisme que els models centralitzats no permeten. La diversitat de situacions a què ha de donar avui resposta l'educació i la necessitat de reforçar el concepte de servei públic que l'educació té, legitima la corresponent diversitat de solucions que els professionals de l'educació puguin trobar per resoldre els reptes que se'ls plantegen.

No té gaire sentit considerar una determinada metodologia o un determinat enfocament didàctic millor que els altres i concedir-li, en conseqüència, un aval administratiu. Reconèixer que els centres educatius són autònoms també vol dir admetre la plena validesa de totes les solucions que, tot respectant els principis bàsics establerts per la Llei d'educació, els professionals que hi treballen puguin adoptar en els seus projectes educatius.

Els canvis en l'educació no poden començar en una disposició legal; no poden venir donats des de dalt. Els veritables canvis en educació tenen el seu origen a les aules, el trajecte va de baix a dalt, des de la realitat de les aules als textos normatius. Qui governa ha de deixar de viure en la il·lusió que la reforma necessària comença i acaba promulgant una llei o un decret: és un error creure que l'educació pot ser modificada des dels butlletins o diaris oficials. El legislador ha de saber escoltar i observar què passa a les aules i, alhora, atendre les expectatives de la societat i la ciutadania.

La Llei d'educació vol evitar el miratge que ha desorientat certes reformes educatives. Per això, com ja s'ha dit, la novetat consisteix a permetre que tinguin cobertura normativa els canvis que es donen, de fet, en la realitat i els canvis necessaris de futur que requereixen avançar cap a la millora dels resultats i la cohesió social. En aquest sentit, la llei reconeix que el protagonisme del nou rumb de l'educació correspon, i només pot correspondre, als professionals directament implicats en el fet educatiu.

- **Estabilitat de les plantilles docents**

Posar l'èmfasi en l'autonomia escolar com a eina per a la millora comporta repensar la vinculació del professorat amb el centre de destinació respectiu i amb el seu projecte educatiu. Pel que fa a l'escola de titularitat pública, aquesta relació es caracteritza, avui, per una significativa inestabilitat. No en el sentit que el professorat de l'escola pública estigui en situació de perdre el seu lloc de treball, és evident. Tanmateix, sí que és cert que les plantilles dels centres públics no són estables en absolut. Són freqüents els casos en què fins i tot un 50% del professorat d'un centre es traslladi a altres centres quan s'inicia un nou curs escolar.

A ningú no se li escapa que, en aquestes condicions, tot el que es pugui dir sobre el caràcter constitutiu dels projectes educatius i sobre el lideratge distribuït queda, simplement, en una

declaració de bones intencions irrealitzables. És difícil imaginar un projecte compartit per una comunitat escolar els membres de la qual estan, per dir-ho així, de pas, de manera que els és gairebé impossible identificar-se amb cap projecte compartit.

L'autonomia escolar és irrealitzable sense concebre des d'una nova visió la forma amb què actualment es proveeixen els llocs de treball, és a dir, sense modificar el procediment pel qual un docent obté plaça en un centre. Actualment no regeix en això cap més criteri que l'escrupolós respecte de les prelacions que ordenen el professorat segons un únic patró de mesura, en el qual és decisiu el rutinari pas del temps. I així, amb el constant anar i venir de professors/es que en resulta, és gairebé impossible la consolidació de cap projecte comú de treball.

Les direccions no participen en absolut en la selecció del professorat que arriba als centres. I el que és pitjor, és freqüent el cas de professors que, en contra de la seva voluntat i del criteri de la direcció, perden el seu lloc per les reglamentacions burocràtiques de la provisió. ¿És imaginable aquesta circumstància a qualsevol altre sector productiu sense que es plantegi una reforma tot seguit? Aquestes qüestions, si no tinguessin resposta, bloquejarien tot assaig de transformació de la nostra realitat educativa. L'Administració educativa, conscient d'aquesta necessitat, haurà d'emprendre les actuacions oportunes per fer possible la revisió del processos de provisió de llocs de treball en la funció pública docent.

- **Competència i compromís del professorat**

Cap de les reformes educatives empreses fins ara no ha abordat amb eficàcia la realitat del professorat, encara que som conscients que, sense donar-li una solució adequada, qualsevol projecte de canvi pot quedar en paper mullat. És evident que s'ha de començar per la formació inicial. Hom pot esperar que la recent reforma dels plans d'estudi universitaris, amb el seu sistema de graus i el mestratge de professorat de secundària, en permeti millores. De fet, el nou plantejament de les pràctiques dels estudiants universitaris en els centres docents amb un enfocament més globalitzador possibilitarà una formació inicial de més qualitat als futurs mestres i professors.

Tanmateix, hi ha més coses per remoure. És imprescindible modificar la legislació estatal que regula els mecanismes d'accés a la funció pública docent. Cal que sigui possible seleccionar els millors professionals, aquells que tinguin un bon nivell acadèmic i siguin, alhora, competents en la docència amb els alumnes i en la gestió de l'aula.

De tota manera, per més important que sigui el procediment d'accés a la funció docent, encara ho és més el disseny d'una veritable carrera professional. Fins ara la carrera professional, l'anomenat "sistema d'estadís", estava centrada en el recompte dels mèrits vinculats a l'antiguitat o al nombre d'hores de formació, innovació, etc., sense altra consideració que la quantificació, més que la qualificació del mèrit i de la competència professional.

Cal fer possible una carrera professional que miri, no el pas natural del temps, sinó la realitat de les aules, la competència i el compromís dels docents amb el seu treball quotidià. Això implica donar un nou sentit a l'avaluació, que ha d'estar referida prioritàriament als resultats educatius assolits pels alumnes i les alumnes.

7. L'avaluació com a factor de canvi

• Processos i resultats

Des d'ara, en el marc de la Llei d'educació, l'Administració educativa ja no haurà d'actuar com a reguladora dels processos mitjançant normes prolixes i detallades. Això, tanmateix, no vol dir que pugui desentendre's de les seves obligacions. Al contrari, li correspon també un paper important en el procés de canvi.

L'Administració educativa té la competència, atribuïda per la Llei d'educació, d'establir el marc general de l'autonomia escolar. Però, sobretot, el paper de l'Administració es desplaça cap a un altre espai: li correspon avaluar els resultats als quals pugui conduir l'exercici de l'autonomia i així garantir, mitjançant mecanismes de compensació, que no es produeixen diferències substantives entre els centres si es prenen en consideració, no els processos, que poden ser tan diversos com es pugui imaginar, sinó la formació i el desenvolupament personal i social dels alumnes i els seus rendiments escolars.

L'avaluació ha d'estar focalitzada en el centre educatiu, ja que és la unitat fonamental del funcionament del sistema. L'avaluació, a més a més, ha de ser proporcionada als objectius que cada centre s'hagi formulat en el seu projecte educatiu, sense que això impliqui renunciar a certs estàndards comuns, exigibles a tots els centres. És clau veure que l'avaluació ha d'encaixar aquests dos elements, les singularitats de cada centre i els aspectes comuns a tots, sense que es produeixin dissonàncies.

• Avaluar cada centre d'acord amb els seus patrons de mesura

Sembla raonable que els centres retin comptes de les decisions de millora que s'hagin proposat. Sembla raonable pensar que allò que en uns centres és realment una millora, per exemple, la reducció de l'absentisme escolar dels alumnes, en d'altres, de fet, no ho és, i mentre que allò que en aquests es pot presentar com una millora, potser no tindria gaire sentit en els altres.

Cada centre hauria de poder, per tant, marcar-se certs indicadors de millora propis, certs patrons de mesura, i recollir-los tant en el seu projecte educatiu, que donaria l'orientació general de l'evolució desitjable d'un centre, com en els projectes de direcció, en els quals aquesta orientació general tindria la seva concreció en indicadors quantificats i desplegats en una seqüència temporal.

Per exemple, un centre podria decidir que la reducció de l'absentisme dels alumnes és un element clau i consignaria aquest objectiu en el seu projecte educatiu. El projecte de direcció

establiria per un període de quatre anys quina seria l'evolució desitjable i possible en la reducció de l'absentisme, les mesures organitzatives que caldria considerar, els responsables i les estratègies.

- **Avaluació per estàndards comuns i equitat**

Hi ha d'haver també patrons de mesura, en particular aquells referits a la formació i al rendiment dels alumnes, vàlids per a tots els centres. Aquests patrons han de ser aplicats externament, en forma d'avaluacions censals i cícliques, com la que van realitzar els alumnes de l'últim curs d'educació primària el curs escolar 2008-2009.

Aquest tipus de proves, referides a les competències bàsiques que han d'haver assolit els alumnes al final d'una etapa educativa, està destinat a ser un element de cohesió del sistema: determina quins són els mínims que el conjunt social espera de les institucions escolars i d'aquesta manera esdevé una orientació genèrica sobre les fites cap a les quals es voldria que el sistema evolucionés. L'avaluació entesa així no és, òbviament, un simple element de diagnòstic. És, sobretot, un factor de canvi i de correcció de les diferències, susceptibles de generar inequitat, a què pogués conduir l'autonomia escolar.

- **Conseqüències de les avaluacions**

Ara bé, perquè l'avaluació, tal com s'ha descrit, sigui efectiva, ha de tenir conseqüències. És a dir, els resultats de l'avaluació d'un centre han de ser determinants per corregir, si cal, la seva organització funcional o el seu plantejament curricular.

Els resultats de les avaluacions han de ser també un factor d'importància en l'avaluació de la funció directiva: la continuïtat s'ha de condicionar a la capacitat per assolir els objectius que s'hagin fixat al projecte de direcció. És evident la importància d'incentivar les direccions, tot facilitant la seva continuïtat i adequant les retribucions a la responsabilitat que assumeixen.

En l'aspecte retributiu, per exemple, la consolidació d'una part del complement de direcció s'ha de produir un cop s'hagi finalitzat un període de mandat amb avaluació positiva. Ara bé, si l'assumpció de responsabilitats justifica de sobra aquesta manera d'enfortir les direccions, és igualment clau que les direccions retin comptes, i la manera més clara per fer-ho és mitjançant els processos d'avaluació dels centres.

Finalment, els resultats de l'avaluació dels centres han d'incidir també en la carrera professional dels docents que hi treballen i, per començar, han de ser tinguts en compte en la consolidació dels graus que la Llei d'educació estableix. Aquesta és la fórmula per traduir la competència i el compromís a les aules en termes contrastables i objectius. És també la fórmula per arrencar tots els esforços que es fan als centres escolars cap a un mateix objectiu: la millora dels resultats de l'alumnat i la cohesió social.

Els aspectes rellevants que aquest document conté són essencials per fer possible la innovació i l'excel·lència educatives i mostren els camins per aconseguir-ho. Són aspectes

que permeten afrontar els canvis i els reptes de la realitat educativa actual en benefici dels infants i els joves que estudien en els centres educatius de Catalunya. Són aspectes que permeten de fer, als sectors i a les persones interessades a contribuir a la millora de l'educació del nostre país, una reflexió profunda i global del sistema educatiu i de l'educació en el marc de la nostra societat actual i de futur i en el marc dels canvis profunds que han generat la societat del coneixement i el món globalitzat.

“Centre educatiu i autonomia”

Propostes de la subcomissió del CEC

1. De què parlem quan ens referim a autonomia?

L'autonomia és una eina per contribuir a la millora dels processos educatius, els resultats escolars i la cohesió social. L'autonomia ha d'ajudar a contextualitzar la millora educativa.

Es relaciona amb la necessitat d'obtenir resultats educatius i no només escolars, que porta a referir-se a una autonomia cogestionada del centre. Fa referència a la capacitat d'autoregulació i decisió dels centres educatius i les ZER. Cal tenir en compte l'actitud del professorat i la importància de comptar amb la seva implicació.

L'autonomia de centre és una oportunitat per millorar. És un dels instruments fonamentals per millorar la qualitat del sistema educatiu, perquè facilita la possibilitat d'adaptar-se a les particularitats de cada centre i context i permet una millor resposta a les seves necessitats.

L'autonomia referida al centre és un espai de socialització, convivència i formació. Es valora la importància de la participació de tots els sectors en el projecte d'autonomia dels centres perquè genera confiança.

Es parla d'autonomia amb relació a la confiança dels qui l'han de gestionar, que han de superar la por a través de la formació idònia per al càrrec comptant amb un marge d'error raonable; no cal dir que al final els responsables han de donar comptes. L'autonomia ha de tenir els seus límits. Aquesta és una qüestió que inquieta. Es pot arribar a l'extrem que l'autonomia comporti que l'aula esdevingui un espai tancat als altres, en el qual el docent hi fa el que vol? Per què el professorat sol posar reserves a deixar entrar algú a l'aula? L'autonomia s'eixampla, però la LEC posa els límits.

Autonomia referida a les persones és la capacitat de compartir solidàriament, col·laborar en un projecte conjunt, de formar part d'una comunitat i contribuir a millorar-la. S'associa l'autonomia del centre amb el concepte de responsabilitat de tots els components de la comunitat educativa, una responsabilitat que ha de superar l'estadi burocràtic.

Es valora en l'autonomia del centre el component de la responsabilitat per sobre de la gestió. El benestar professional és necessari per a l'exercici de la responsabilitat i l'assoliment de l'excel·lència en l'educació. Avui es considera molt l'autonomia personal i no tant la del centre educatiu.

Es planteja la necessitat de veure l'autonomia al servei de les raons educatives i del rumb educatiu. Aleshores l'autonomia esdevé una oportunitat, un exercici de responsabilitat en un marc de confiança i en un marc de transparència. Cal un clima i un marc d'estabilitat de la plantilla que permeti l'eficàcia de la gestió i de la pedagogia.

2. El projecte educatiu, el cor de l'escola

El projecte educatiu recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat. El projecte de centre ha de superar l'estadi burocràtic. El projecte educatiu, en el marc de l'autonomia del centre, ha de ser fruit dels objectius del centre d'una manera contextualitzada. Cal harmonitzar el projecte educatiu amb el projecte de la direcció.

S'entén l'autonomia com un procés personal i cultural que ha de depassar la uniformitat actual.

L'autonomia permet la diferenciació de ritmes i processos educatius que afavoreixen l'adaptació de les respostes educatives a les necessitats detectades i possibilita prendre decisions i gestionar el projecte educatiu per respondre a les necessitats explicitades.

Es reclama la participació de tothom en un concepte potent, com és l'autonomia, revisable i avaluable: el coneixement de la nostra organització per millorar-la.

S'ha d'aconseguir la cohesió del centre, clau per a exercir l'autonomia i, a la vegada, cal fer possibles projectes educatius col·legiats i dinàmics.

Cal valorar els equips directius i el projecte de direcció, que necessiten més participació, més consolidació i estabilitat.

Les zones educatives poden compartir la bondat de la seva autonomia i fer-la participativa alhora: poden esdevenir un element de cohesió educativa en el seu àmbit.

El professorat té més un sentiment de pertinença al cos de primària o de secundària que no pas al centre (sobretot en el cas del de secundària). Cal reflexionar sobre la importància de canviar aquest sentit de pertinença a un centre perquè, si no, no es poden assumir responsabilitats.

Un cert grau de mobilitat del professorat no és enemic de la bona feina, però quan un té l'hàbit de fer senzillament el que li manin no és coherent esperar que sigui creatiu.

El docent pot tenir menys responsabilitat i practicar escapisme perquè és un altre a qui li correspon resoldre, si no se sent responsable i implicat en el projecte.

Les escoles de nova creació són un exemple de com exercir l'autonomia.

L'autonomia se l'han de sentir com a pròpia els qui l'han de practicar i els qui l'han d'exigir o seguir. L'autonomia es conquereix a partir de les situacions concretes.

La direcció del centre pot posar límits? pot fer complir el projecte? pot arribar a ser un carreró sense sortida?

Hi ha un discurs entre el professorat que sent que ara es vol regular allò que han fet tota la vida. Quan es vol regular l'autonomia, hi ha el perill que s'enfargui. L'Administració educativa hi té un paper fonamental. O es creu l'autonomia o no tirarà endavant.

3. Àmbits d'autonomia

Autonomia pedagògica: diversitat i equitat

Es tracta de configurar el projecte pedagògic, adaptar els continguts curriculars, planificar les activitats docents, complementàries i de formació adequades a la comunitat educativa a la qual serveixen, de manera que aquesta tingui la percepció del centre com a propi i no com un element estrany.

S'entén en l'autonomia pedagògica la universalitat, l'equitat i la comprensivitat. És millor parlar d'universalitat que de diversitat en el marc de l'escola comprensiva.

L'àmbit pedagògic ha de considerar-ho tot: les matèries complementàries, les activitats extraescolars i les activitats de formació per a tot el professorat. La formació del professorat ha d'estar oberta a tots.

La normativa preveu la possibilitat de desenvolupaments curriculars diferents als bàsics. En la perspectiva de la creació de l'Agència d'Avaluació, els ítems que pugui marcar seran essencials per poder contextualitzar i adaptar els projectes de centre. Hi ha temor davant les avaluacions i les valoracions externes de la feina docent i preocupació perquè pugui accedir a l'aula un company de cicle, de grup paral·lel o la Inspecció.

En els nostres centres hi ha tradició en l'exercici d'autonomia, per exemple en els temps que l'escola catalana era prohibida, o bé l'impuls del treball en grups flexibles a primària. També hi ha tradició de fer alumnes autònoms. S'ha de conjugar l'autonomia de l'infant i l'autonomia per al centre.

Autonomia organitzativa: nous models per a centres amb perfil propi

L'autonomia organitzativa comporta la concreció de projectes d'organització i funcionament del centre, l'organització del temps i els espais escolars, el reagrupament de l'alumnat i el professorat entorn als projectes i la garantia de la participació de la comunitat educativa.

L'autonomia organitzativa es refereix a les mesures concretes que el centre adopta amb el professorat, adreçades a l'adquisició del compromís pel projecte. Cal valorar l'autonomia de les persones i de la realització dels projectes.

És diferent l'autonomia de centre de l'autonomia del professor/a. Com més sòlid és el projecte de centre, més s'avança. L'estabilitat del professorat és un element fonamental per a l'autonomia de centre.

Es reivindica la importància de l'autonomia del centre. Un centre funciona perquè té autonomia, que vol dir crear un projecte, oferir-lo, posar-lo en marxa, respectant els elements bàsics per a l'èxit educatiu. En això és essencial que l'Administració acompanyi els centres i no erri en la manera de fer-ho.

Autonomia de gestió: una eina al servei del projecte educatiu

L'autonomia de gestió de recursos representa el complement necessari de l'autonomia pedagògica i organitzativa.

Les administracions han de garantir que l'exercici de l'autonomia per part dels centres aportï una major qualitat de l'educació. Com? Amb la dotació de sistemes i instruments de seguiment i control.

L'autonomia de gestió ha d'entendre l'actualització i l'ajustament del projecte educatiu a la realitat i al dia a dia per fer-lo més dinàmic.

Amb relació a l'autonomia de gestió, prèviament les administracions han de garantir la dotació de recursos. És necessari el seguiment i el control dels recursos, que s'han de poder contextualitzar amb el projecte del centre.

Es demana transparència en la gestió del professorat. Cal resituar els drets. Els indicadors d'avaluació externa fan por, però sovint és perquè es pensa que seran inútils.

L'autonomia ha de permetre gestionar els recursos per assolir els objectius del projecte i amb els únics límits de la responsabilitat.

Quant al rendiment de comptes sobre l'autonomia, es propugna una avaluació més propera al centre i que impliqui el professorat.

En l'exercici de l'autonomia s'ha de tendir a tenir la capacitat per disposar del millor equip docent. Amb tot, hi ha dubtes si s'han de garantir les persones o els perfils docents. Cal tendir a l'estabilitat, però alhora es considera important tenir un marge per a la rotació del professorat. Es demana un equilibri entre estabilitat i recanvi o relleu.

4. Projecte educatiu i projecte de direcció

La direcció és impulsora del marc normatiu que dóna consistència i orientació a l'acció educativa del centre.

El projecte educatiu és l'eina fonamental de gestió, la màxima expressió de l'autonomia del centre, que dóna a cada escola el seu caràcter i perfil.

Es planteja la professionalització de les direccions i el reforç de la titularitat dels centres públics.

Hi ha una experiència extensa d'autonomia en els centres: del centre i dels professionals. La qüestió és aprofundir en l'autonomia del centre sense coartar l'autonomia de l'aula i convergir en el reforç del projecte, que implica assegurar el sentiment de pertinença i la condició del compromís amb el centre. Sense obviar, és clar, l'estabilitat dels docents, una condició altament necessària, tot i que no suficient.

Es valora el compromís col·lectiu, de tots, del treball en equip per a un projecte reeixit d'autonomia del centre. El problema de la mobilitat excessiva del professorat es veu com un obstacle per al sentit col·lectiu que l'autonomia demana. El treball d'equip és imprescindible.

S'associa l'autonomia amb un canvi de cultura de funcionament. L'estabilitat no pot ser la raó per trencar l'autonomia. Aquesta estabilitat no s'ha de dur fins a les darreres conseqüències, tot i que és desitjable que n'hi hagi molta més de la que es dóna ara, sobretot en el primer moment de posada en marxa de tots aquests canvis. Cal un canvi de cultura, de paradigma. Cal que el centre disposi d'uns marges reals de decisió.

Cal considerar la realitat dels centres, l'estabilitat del professorat, potenciar les competències i ampliar les funcions de la direcció i rebaixar la hiperregulació cap a la cultura de l'autonomia.

El centre hauria de poder triar el seu personal en funció del projecte de centre. Cal garantir la continuïtat d'un nucli, però no ser esclau de l'estabilitat de tothom.

El projecte de centre i el projecte de direcció haurien d'aprimar l'Administració educativa. S'ha d'aprimar la intervenció de l'Administració educativa per a una nova cultura de l'autonomia.

No s'està d'acord amb la creació d'un cos de directors. Calen directors que s'impliquin en un projecte i que l'Administració els acompanyi. Es demana formació específica per a la direcció.

El control per part de l'Administració és interessant però també l'entorn controla, i aquest és un element a potenciar.

Es defensa la importància de les zones educatives per impulsar l'autonomia de projectes educatius. Es defensa també una certa permanència de les direccions i dels projectes, tenint present que actualment hi ha reticències a assumir la direcció dels centres. Hi ha una singularitat de la direcció, perquè és una feina diferent de la del docent. No cal un cos de directors, però sí que cal aprofitar l'experiència de l'exercici de la direcció, per exemple, exercint en altres centres.

Amb relació a les zones educatives, cal ser curosos i aprofitar aquest instrument al servei dels projectes i no al servei d'un nou poder de decisió. Cal posar atenció al desplegament de les zones educatives i vetllar perquè esdevingui un instrument per aprimar i per apropar l'Administració

5. Autonomia i participació

És necessària la participació de la comunitat educativa en el govern i el control de les institucions escolars.

La participació s'ha d'impulsar i fomentar a través d'estructures organitzatives adequades i mesures concretes que permetin la implicació del professorat, l'alumnat i les famílies en el desenvolupament del projecte educatiu, amb una atribució clara de funcions i responsabilitats.

La participació és el camí per aconseguir la confiança, el compromís i la col·laboració de tota la comunitat educativa. Promoure els canals d'informació, debat i consens per fomentar la coresponsabilitat i la col·laboració efectiva entre els diferents sectors per a l'organització, el govern, el funcionament i l'avaluació dels centres.

Les famílies acaben tenint sentiment de pertinença amb el centre, participen i s'hi impliquen, de manera que és important la vigència del projecte educatiu i l'autonomia per implicar les famílies que arriben al centre.

Taula 4:

“Centre educatiu i avaluació”

"Avaluació dels centres"

**Document de referència elaborat per
Eugeni Garcia, Departament d'Educació**

La Llei d'educació de Catalunya aprovada el 10 de juliol de 2009 pel Parlament de Catalunya introdueix canvis importants en els processos d'avaluació del sistema educatiu català i dels seus agents, incorpora la prospectiva i la recerca i crea l'Agència d'Avaluació i Prospectiva com a ens autònom amb personalitat jurídica pròpia. Aquest marc obre nous horitzons i ofereix noves possibilitats que s'han de concretar en els propers mesos i anys.

Els centres educatius són un dels elements clau en l'arquitectura de la llei, en la modernització del funcionament del sistema educatiu català i en la seva eficàcia, excel·lència, equitat i eficiència.

Com a mètode per al debat, es proposen algunes qüestions i s'aporten algunes idees que hi donen resposta:

a) Per què avaluar els centres educatius?

L'avaluació dels centres educatius té sentit si és útil per millorar l'educació i la formació de l'alumnat i, en definitiva, si milloren els seus resultats educatius i escolars. Aporta informació per rendir comptes a la comunitat educativa i a l'Administració.

L'avaluació pot ajudar a millorar? Per si mateixa, no. L'avaluació és útil quan forma part d'un cercle de millora contínua i, per tant, compleix alguns requisits bàsics:

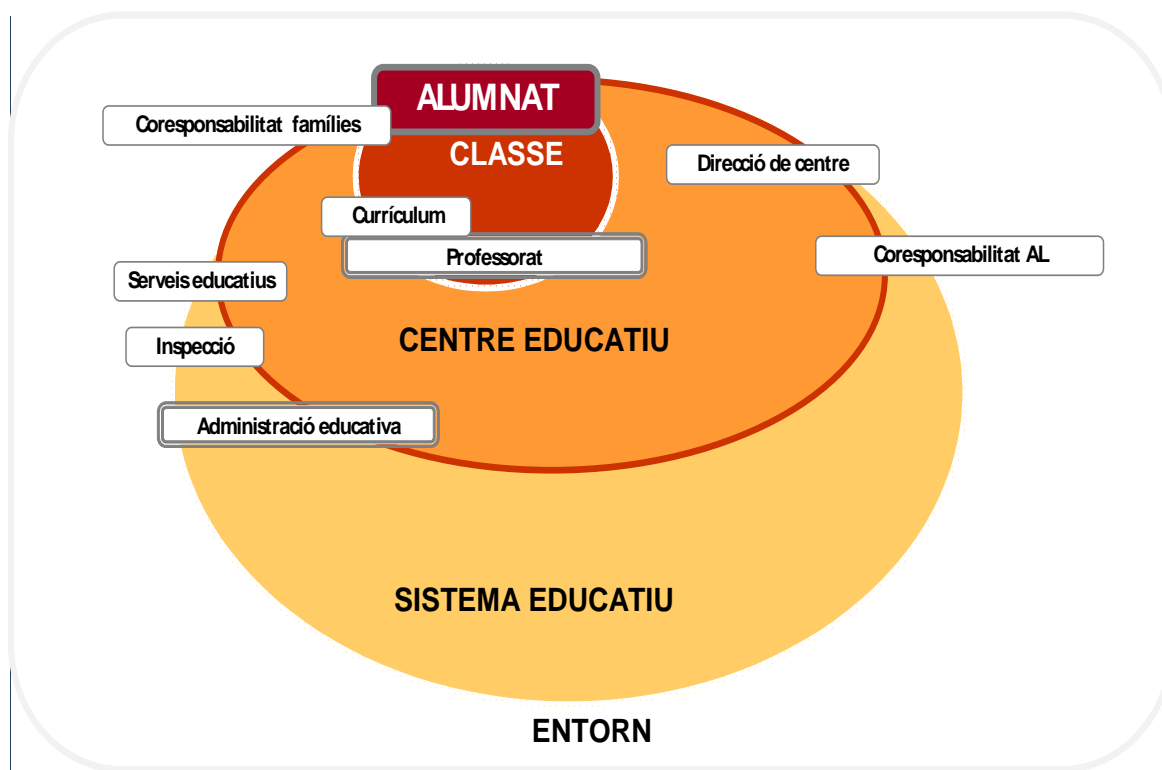
- L'avaluació ha de ser ben feta i aportar dades significatives i consistents.
- Les dades han d'afavorir la reflexió sobre què s'està fent i els resultats obtinguts.
- La reflexió ha de portar a reorientar les activitats i/o elaborar noves propostes, a prendre decisions i ajustar els plans d'actuació.
- Els plans s'han d'aplicar i s'han de tornar a avaluar d'una manera sistemàtica.
- Aquest cercle ha de ser continu perquè sigui eficaç.

L'avaluació només és útil si serveix per repensar què s'està fent, es prenen decisions i s'apliquen. Per al bon funcionament de l'avaluació, és necessari que els avaluats participin

en el disseny, és a dir, que manifestin les seves necessitats. L'avaluació ha de ser de qualitat i els receptors dels resultats de l'avaluació han d'estar preparats per prendre decisions orientades a la millora. Qui avalua i qui utilitza els seus resultats ha de ser competent per fer-ho.

b) Què s'ha d'avaluar d'un centre educatiu?

Per donar resposta a aquesta qüestió, ens hem de posar d'acord en les variables que dintre del sistema educatiu incideixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. L'esquema següent ens pot ajudar a situar-nos.



Com es pot observar, en un entorn determinat, les variables que hi incideixen són múltiples: l'ús dels drets i el compliment de les obligacions de l'alumnat, l'exercici professional del professorat, el desenvolupament i la concreció del currículum, l'exercici de la funció directiva i de coordinació, la coresponsabilitat de l'Administració local i de les famílies, el treball desenvolupat per la Inspecció educativa i els serveis educatius, el suport i la gestió de l'Administració educativa en el desenvolupament de les seves competències... Totes aquestes variables alineades i desenvolupades adequadament —podem convenir— incideixen d'una manera significativa en l'educació i els resultats obtinguts per l'alumnat.

Totes les variables anteriors tenen la mateixa rellevància en la millora educativa?; la seva importància es manté en el temps?; varia en funció de l'entorn? La recerca i el treballs

efectuats fins ara aporten evidències per pensar que són dinàmiques i que el context és rellevant, per tant, la seva importància varia en el temps i segons l'entorn. L'avaluació és una eina que aporta informació per determinar la importància relativa de cadascuna de les variables en els diferents entorns i establir la seva evolució en el temps, informació útil per orientar les decisions en els centres i les polítiques educatives.

L'avaluació d'un centre es pot realitzar des de diferents perspectives. Una primera, valora la contribució del centre als objectius del sistema educatiu, que valora el nivell assolit en els aspectes prescriptius del currículum i en els compromisos educatius amb l'alumnat i les seves famílies. Una segona perspectiva pot avaluar les contribucions dels diferents agents interns i externs en el funcionament i els resultats del centre educatiu, és a dir, valora l'aportació al centre educatiu de la funció directiva i de les activitats de coordinació, del consell escolar, del claustre, de cadascun dels/les professors/es, de les famílies, de l'alumnat, com també la contribució dels serveis territorials i centrals del Departament d'Educació, la Inspecció d'Educació, els serveis educatius i l'Administració local.

c) Què aporten la prospectiva i la recerca?

De l'avaluació s'aprèn sobre què es fa, però aquesta mirada és insuficient. Cal saber també si l'orientació de l'educació i la formació ens portarà al futur que volem, si el que s'està fent i com s'està fent són les opcions més adients. Per donar resposta a aquestes qüestions, la prospectiva és una activitat que ens aporta coneixement, i ho fa a través de la informació sobre els escenaris de futur des de la perspectiva personal, social, econòmica, demogràfica, tecnològica, científica, cultural, pedagògica i ambiental. Per una altra part, la recerca és un element que ens permet establir hipòtesis de millora i determinar-ne l'eficàcia; ens permet conèixer què s'està fent en el món i els seus resultats, saber més sobre el procés d'ensenyament aprenentatge, arribar fins a la frontera del coneixement i aprofundir en el coneixement global. El coneixement aportat per l'avaluació, a més del de la prospectiva i a més del de la recerca, són mirades complementàries que ens situen en un escenari més complet i adequat; més fonamentat a l'hora d'elaborar propostes i orientacions als centres i als altres agents del sistema educatiu.

d) Quina modalitat d'avaluació s'ha d'aplicar als centres educatius?

El text de la Llei d'educació fa referència a l'avaluació i l'autoavaluació, i podem convenir que el mot avaluació inclou totes les possibles modalitats de l'avaluació.

Un esquema ens pot ajudar a visualitzar algunes de les avaluacions que es poden aplicar a un centre educatiu i la seva utilitat:

L'avaluació externa específica (3) fa referència a la valoració d'algun aspecte concret del centre que complementa la visió aportada per l'avaluació externa periòdica; és una activitat d'aprofundiment que facilita informació addicional rellevant per a la presa de decisions.

Normalment l'avaluació externa periòdica o l'específica aniran precedides d'activitats de prospectiva i recerca que les complementen.

e) Quin serà el paper de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva i del Departament d'Educació en l'avaluació dels centres educatius?

Les relacions de l'Agència amb el Departament d'Educació s'articularen mitjançant un contracte programa pluriennal, en el qual es defineixen els projectes a desenvolupar per l'Agència, així com el finançament per al període d'anys que es determini. Per tant, abans d'iniciar l'avaluació dels centres educatius, el Departament d'Educació i l'Agència han d'haver negociat i acordat què s'avalua, amb quina finalitat, els terminis, el finançament, els recursos, l'adscripció de personal necessari, la difusió dels resultats, el seguiment del seu ús...

L'Agència, tenint en compte les seves necessitats i el contingut de l'acord amb el Departament d'Educació, establirà quina és la informació de l'autoavaluació que el centre li facilitarà per tal d'analitzar-la, agregar-la i realitzar-ne els informes corresponents. L'Agència posarà les dades i els informes a disposició del Departament d'Educació per a la seva informació i utilització.

En l'autoavaluació, l'Agència estableix els criteris i homologa models, i en el procés de definició tindrà en compte les obligacions i necessitats dels centres. El centre educatiu aplica els criteris i models d'autoavaluació, utilitza els resultats per retre comptes i prendre decisions orientades a la millora de les seves actuacions i dels seus objectius, que inclouen els resultats educatius de l'alumnat i afavorir la cohesió social. En aquest procés el centre pot sol·licitar i comptar amb ajuda externa.

En l'avaluació externa, una vegada definit entre el Departament i l'Agència el què, per a què, quan i amb quins recursos, l'Agència serà l'ens competent i responsable de com fer-ho, de la seva qualitat i de la utilitat de la informació obtinguda. Les dades i els informes restaran a disposició del Departament d'Educació i cada centre i cada agent avaluat disposarà del seu informe.

En tot el procés serà molt important comptar amb la participació dels centres i dels agents avaluats per tal d'assegurar la utilitat de l'avaluació.

f) Quins agents externs han de realitzar l'avaluació dels centres?

En el nostre sistema educatiu qui està en millors condicions per avaluar els centres educatius, per coneixement i experiència, és la Inspecció d'Educació. Però és possible que

el treball a realitzar superi les possibilitats materials dels inspectors i inspectores. Aleshores, cal plantejar la possibilitat d'articular equips d'avaluació que, dirigits per inspectors i inspectores, puguin estar formats també per altre personal acreditat per l'Agència. Algunes experiències recents apunten solucions en aquest sentit, per exemple, l'avaluació censal de l'alumnat de sisè d'educació primària o l'avaluació de professorat interí.

g) Els centres públics, concertats i privats han de ser avaluats de la mateixa manera?

L'avaluació del rendiment de l'alumnat, dels contextos i dels processos educatius s'ha d'estendre a tots els centres del sistema educatiu.

L'avaluació en totes les seves dimensions pot estar referenciada a tots els centres sostinguts amb recursos públics.

Li correspon a l'Agència d'Avaluació i Prospectiva determinar el caràcter facultatiu o obligatori de la participació dels centres en cada una de les avaluacions.

Altres qüestions obertes

L'avaluació de la coresponsabilitat de les famílies, dels centres i el professorat s'ha d'efectuar conjuntament i simultàniament. La finalitat de l'avaluació és orientar i proposar estratègies a les famílies i els centres educatius que ajudin a millorar les seves actuacions i, per tant, facilitin l'èxit educatiu de tot l'alumnat. Es podria incloure en els acords establerts en la carta de compromís educatiu, els deures que s'assenyalen a la Llei d'educació respecte a les famílies, la seva col·laboració amb l'escola en el procés d'aprenentatge educatiu i acadèmic del seu fill o filla i dels seus resultats en relació amb el seu potencial.

També amb referència a l'article 183.1, que defineix els objectes susceptibles d'avaluació amb relació a les funcions dels ens locals establertes en els articles 159, 163 i 164 de la Llei d'educació, cal concretar-ne la interpretació i el desplegament. En tot cas, la finalitat de l'avaluació és elaborar propostes i orientacions per a la millora del funcionament de la coresponsabilitat dels ens locals en l'àmbit de l'educació.

“Centre educatiu i avaluació”

Propostes de la subcomissió del CEC

La Llei d'educació de Catalunya dedica el títol XI (catorze articles) a l'avaluació i prospectiva del sistema educatiu. En l'article 186 s'estableix com una modalitat fonamental l'avaluació dels centres educatius.

La ponència sobre avaluació de centres fa referència a diferents aspectes relacionats amb aquest tema:

1. **El PERQUÈ de l'avaluació dels centres educatius**

El sentit de l'avaluació per a la millora de l'educació i la formació de l'alumnat, dels resultats acadèmics i escolars. La utilitat de l'avaluació quan forma part d'un cercle de millora contínua (reflexió - presa de decisions - reflexió). La necessitat de participació dels avaluats en el disseny i de poder manifestar les seves necessitats per assegurar la utilitat de l'avaluació.

2. **El QUÈ s'avalua d'un centre educatiu. Aportacions de la prospectiva i la recerca**

La multiplicitat de variables que incideixen en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Les diferents perspectives d'avaluació d'un centre educatiu: la contribució del centre als objectius del sistema educatiu i les contribucions dels agents interns i externs en el funcionament i els resultats del centre. La importància de la prospectiva i la recerca.

3. **Les MODALITATS d'avaluació**

L'existència de diferents modalitats d'avaluació dels centres educatius: l'autoavaluació —contribueix a la millora contínua—, l'avaluació externa periòdica —homogènia, permet comparar situacions, reconèixer variables significatives i identificar bones pràctiques— i l'avaluació externa específica —per aprofundir en aspectes determinats.

4. **L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació i els agents externs d'avaluació**

El paper de l'Agència d'Avaluació (establir criteris i homologar models per a l'autoavaluació que el centre aplica i després utilitza els resultats per retre comptes, prendre decisions per a la millora d'objectius i actuacions, i gestionar el procés i la informació de l'avaluació externa). Els agents externs en l'avaluació dels centres (Inspecció i equips d'avaluació formats per personal acreditat per l'Agència). La importància de la participació en tot el procés dels centres i dels agents avaluats.

5. **L'avaluació per a la millora de la coresponsabilitat de les famílies i dels ens locals (institucions) en l'educació.**

Propostes per a la reflexió

1. El PERQUÈ de l'avaluació: l'avaluació com a element de mesura, com a element per al retiment de comptes i com a eina per a la millora de l'educació i la formació de l'alumnat.

- Per a què avaluar i per a qui avaluar?
 - L'avaluació com a element de millora: avaluar dona una oportunitat de créixer, de desenvolupar-se com a organització i de millorar col·lectivament.
 - L'avaluació com a element per rendir comptes (rendir comptes a la comunitat educativa, a la societat en general i a l'Administració educativa): rendir comptes comporta la reflexió sobre on som i per què, i la necessitat d'aportar elements per certificar les millores.
 - L'avaluació com a element d'autoregulació i de reconeixement professional.
 - L'avaluació com a element de formació contínua.
- Com es pot impulsar una implementació funcional i efectiva de l'avaluació en els centres educatius?
 - Que l'avaluació formi part d'un cercle de millora contínua (avaluació - reflexió - presa de decisions - aplicació - avaluació) i que s'incorpori l'avaluació en els processos de decisió i en la revisió dels plans i projectes dels centres.
 - Que cada centre determini els propis indicadors d'avaluació, identifiqui els indicadors de progrés i estableixi els instruments de millora per afavorir la responsabilització en els objectius i les estratègies de l'avaluació.
 - Que el procés d'avaluació comporti la identificació de problemes i d'accions de millora.
 - Avaluació propera que afavoreix el lideratge i l'acompanyament en l'anàlisi i la millora de resultats.
 - Formació en la cultura de l'avaluació per fer-ne un repte i una oportunitat, no un greuge.
 - Existència de protocols que facilitin la gestió i l'homologació de resultats; evitar la burocratització del procés.
 - Implicació individual i col·lectiva dels professionals i de la comunitat educativa.
 - Transparència del procés i dels efectes que se'n deriven.
 - La globalitat i la interrelació dels diferents àmbits d'avaluació: avaluació de professorat, avaluació d'alumnat, avaluació de la funció directiva i avaluació del centre.
 - Vigència i continuïtat, efecte durador de l'avaluació.
- Quins elements poden afavorir que l'avaluació contribueixi a la millora de l'educació i a la formació de l'alumnat?

- Donada la diversitat d'estils, objectius i entorns, cal partir dels propis resultats i valorar-ne la millora.
- Avaluar tant els processos com els resultats.
- Identificar i difondre bones pràctiques.
- Importància de l'opinió dels alumnes.

2. El QUÈ de l'avaluació: elements de l'avaluació. Aportacions de la prospectiva i la recerca.

- Quins han d'ésser els elements clau en l'avaluació dels centres educatius?
 - Nivell assolit en els aspectes prescriptius del currículum, les competències bàsiques i els compromisos educatius amb l'alumnat i les seves famílies.
 - Contribució dels diferents agents en l'educació i els resultats de l'alumnat:
 - Ús dels drets i compliment de les obligacions de l'alumnat.
 - Exercici professional del professorat, no com a individus sinó com a equip.
 - Desenvolupament i concreció del currículum.
 - Exercici de la funció directiva i de coordinació.
 - Coresponsabilitat de l'Administració local i de les famílies.
 - Treball desenvolupat per la Inspecció educativa i els serveis educatius.
 - Suport i gestió de l'Administració educativa.
 - Relació amb l'entorn social i econòmic.
 - Correlació recursos - processos - resultats.
- Quines poden ser les aportacions de la prospectiva i la recerca?
 - Identificar elements de progrés i establir hipòtesi de millora.
 - Aportar escenaris de futur en diferents perspectives: personal, social, econòmica, demogràfica, tecnològica, pedagògica...
 - Apropar la projecció universitària i la pràctica educativa, la universitat i els centres educatius.
 - Connectar la recerca i l'acció. Implicar els professionals en la recerca.
 - Projecció de bones pràctiques.

3. Les MODALITATS d'avaluació: autoavaluació, avaluacions externes periòdiques i avaluacions externes específiques.

- Com es pot potenciar la complementarietat i la retroalimentació entre les diferents modalitats d'avaluació dels centres educatius?
 - Interrelació de les diferents avaluacions per interpretar resultats i constatar elements de progrés.
 - Planificació global. No fragmentar. Garantir la interrelació entre les diferents avaluacions.

- Potenciar el *feedback* entre els resultats dels diferents nivells d'avaluació. Efecte complementari per dialogar i contrastar els resultats de l'una i de l'altra.
- Metavaluació global de la funcionalitat de les avaluacions.
- Quines estratègies poden dinamitzar la implicació —imprescindible— dels agents per assegurar la utilitat de l'avaluació i la coresponsabilitat de les famílies?
 - Participació en el disseny i en el procés per poder manifestar les necessitats i assumir l'avaluació.
 - Implicació individual i col·lectiva dels diferents sectors. Donar veu a tota la comunitat educativa.
 - Compromís col·lectiu en els objectius i el procés.
 - Clarificació dels canals de participació i de comunicació. Optimització dels recursos en xarxa.
 - Retorn dialogat dels resultats.

4. L'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació

- Quines poden ser les aportacions de l'Agència d'Avaluació?
 - Impulsar processos avaluatius per a l'anàlisi i la millora de les pràctiques educatives.
 - Establir criteris i models per a l'autoavaluació dels centres.
 - Gestionar el procés i la informació de l'avaluació externa.
 - Ser centre de referència per a les avaluacions interna i externa.
 - Determinar indicadors i estàndards d'avaluació.
 - Identificar i aportar coneixements sobre variables rellevants i bones pràctiques.
 - Elaborar informes de conclusions i propostes.

ANNEX: Programa de la Jornada de reflexió

*La LEC i la comunitat educativa. Formació,
aprenentatge i bones pràctiques possibles*

Teatre Auditori de Granollers, 24 d'abril de 2010

8.30 h Lliurament de la documentació

9 h Acte d'inauguració, amb l'assistència del conseller d'Educació, l'alcalde de Granollers, una representació de la Diputació de Barcelona i el president del Consell Escolar de Catalunya

10 h Conferència, a càrrec de Francesc Colomé, secretari de Polítiques Educatives del Departament d'Educació

11 h Actuació dels alumnes de l'Escola Pereanton, de Granollers

11.15 h Pausa i cafè

11.45 h – 14.30 h Taules de debat simultànies:

Taula 1: "Comunitat educativa i comunitat escolar"

Coordinació: Màrius Martínez, membre del CEC

Relatoria: Mercè Rey, membre del CEC

Presentació d'experiència: Escola Folch i Torres, d'Esplugues de Llobregat

Document de referència: Isabel Darder, Departament d'Educació

Taula 2: "Drets i deures dels alumnes, el professorat i la família"

Coordinació: Antoni Arasan, membre del CEC

Relatoria: Eulàlia Ullastres, membre del CEC

Presentació d'experiència: Institut Montilivi, de Girona

Document de referència: Francesc Vidal, Departament d'Educació

Taula 3: "Centre educatiu i autonomia"

Coordinació: Lola Abelló, membre del CEC

Relatoria: Juan José Albericio, membre del CEC

Presentació d'experiència: Institut Manuel Sales i Ferré, d'Ulldecona

Document de referència: Jaume Graells, Departament d'Educació

Taula 4: "Centre educatiu i avaluació"

Coordinació: Pepita Corominas, membre del CEC

Relatoria: Jordi Roig, membre del CEC

Presentació d'experiència: Institut Thos i Codina, de Mataró

Document de referència: Eugeni Garcia, Departament d'Educació