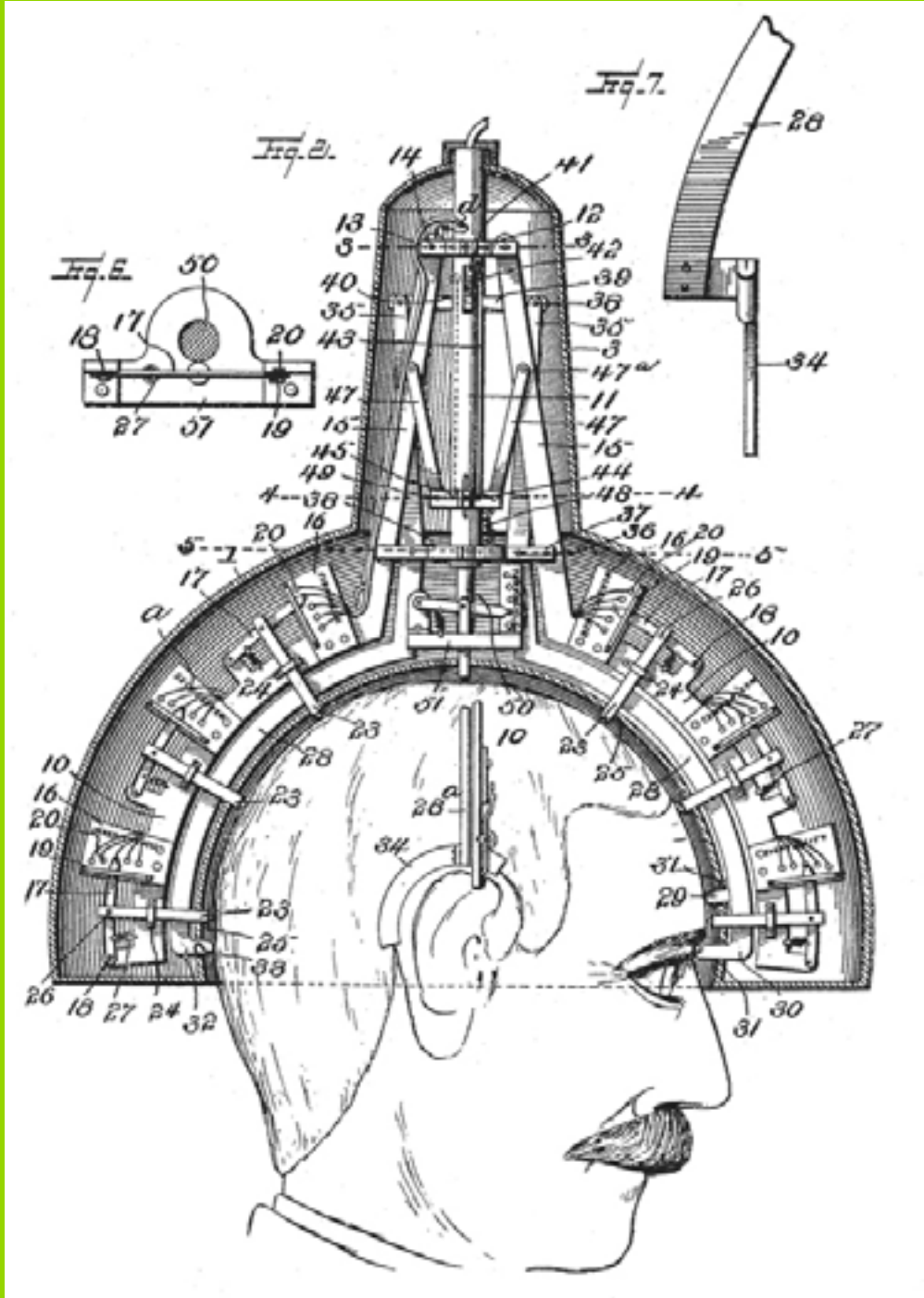


Docència

USTEC-STES IAC

Número 38



L'avaluació a debat

Índex

- 3** Editorial. L'avaluació a debat
- 4** Per a què serveix l'avaluació escolar?
Rosa Cañadell
- 6** Una avaluació global: a la recerca d'un canvi cultural en els sistemes educatius. Xavier Díez
- 14** Algunes coses que potser val la pena no oblidar sobre les proves PISA. Josep Bargalló
- 16** La fabrica d'exàmens: la vida dels professors i estudiants a les escoles angleses. Richard Hatcher
- 20** Les auditories ISO a la Formació Professional. Josep Fernández
- 26** La fal·làcia de l'avaluació universitària. Jaume Radigales
- 33** Per a què serveixen les revàlides.
Foro Sevilla
- 36** Vida i mort del sistema educatiu neoliberal i empresarial als Estats Units. Juan David Rivera Palomino
- 39** Les esquerres han renunciat a plantejar polítiques educatives alternatives. Eduardo Luque – Ramon Font

Docència

USTEC-STES IAC

Número 37

CONSELL DE REDACCIÓ: Joan Barahona, Xavier Díez, Arcadi Figueras, José Antonio Menacho Molina. COL·LABORACIONS: Xavier Rambla, DR. Josep Moya Ollé, Xavier Díez, Rosa Cañadell, José Saturnino Martínez García, Raquel Jimenez Serrato, Secretaria de la Dona, Anna Gardeñas Planell, Anais López, Dolors Torner José A. Menacho Molina, Grup del Personal Laboral. DISSENY GRÀFIC: José Antonio Menacho Molina. Edita USTEC-STES. Dipòsit legal: L-274-1996

Barcelona (08007): Ronda Universitat, 29, 5è Telèfon 93 302 76 06 - Fax 93 302 55 99

Girona (17001): Eiximenis, 14, 2n 2a Telèfon 972 20 20 34 - Fax 972 41 17 03

Lleida (25002): Comtessa Cecília, altell 2, 1r 4a Telèfon 973 26 30 32 - Fax 973 272507

Tarragona (43003): August, 21 entl. 1a Telèfon 977 23 52 63 - Fax 977 23 90 04

Tortosa (43500): Nou del Vall, 1, entl. Telèfon i Fax 977 51 10 46

Correu electrònic: barcelona@sindicat.net girona@sindicat.net lleida@sindicat.net tarragona@sindicat.net tortosa@sindicat.net



www.facebook.com/groups/ustecstes/

@USTECSTES

L'avaluació a debat

En aquest país sembla que l'educació va a batzegades. Cada cert temps surt un tema "estrella" sobre el qual tothom opina i delibera i ara toca l'avaluació. Però no és pas cap casualitat: d'una banda, l'OCDE a pressa; de l'altra, la LOMQE implanta noves avaluacions externes i, a casa nostra, l'avaluació (de l'alumnat, dels centres i del professorat) era la "pota" que faltava per desplegar de la trilogia de la LEC: autonomia, direccions i avaluació.

Així doncs, ara toca parlar d'avaluació. Qui ha d'avaluar? Com s'ha d'avaluar? Quan s'ha d'avaluar? Són necessàries les avaluacions externes de l'alumnat? Cal avaluar el professorat? Com s'han d'avaluar els centres?... Són moltes preguntes, però la resposta depèn fonamentalment d'una altra gran pregunta: PER A QUÈ AVALUAR?

És evident que no és el mateix una avaluació inicial per conèixer el nivell de l'alumnat que tindrà a l'aula i poder així adaptar els nous coneixements als que l'alumnat ja té integrats, que una avaluació externa per saber en quin lloc de la llista PISA està el nostre sistema educatiu. Com tampoc no és el mateix el que un tutor o tutora coneix de l'evolució del seu alumnat, que el fet que una agència externa posi una nota a un alumne que no coneix de res.

No és el mateix que l'equip docent d'un curs faci una anàlisi de com ha anat l'evolució d'aquells alumnes, que algú de fora faci una avaluació individual d'un professor en funció dels resultats escolars del seu alumnat. I podríem seguir amb molts més exemples. D'altra banda no hem d'oblidar que sempre s'ha avaluat. A l'alumnat, no cal dir-ho. Només hem de veure els maldecaps de final de curs per "les notes" i les seves conseqüències. Aprovar o suspendre ha estat sempre una qüestió cabdal, ja que és la que acaba marcant el camí futur de tots els nois i noies. I desde fa dècades el professorat fa un any "de pràctiques" abans no passa a ser funcionari de ple dret. Que tot plegat es faci millor o pitjor, ja és un altre tema, però l'avaluació no és pas res de nou.

Amb tot plegat però, el que sí que podem afirmar és que l'avaluació pot servir per a coses ben diferents i, fins i tot, contradictòries: per adaptar millor la nostra tasca educativa, per estimular l'alumnat, per classificar els nois i noies, per obrir o tancar la porta a etapes superiors, per situar-se millor o pitjor en uns rànquings internacionals, per classificar els centres, per sancionar el professorat, per orientar la

No creiem en les avaluacions externes, i encara menys si només serveixen per classificar l'alumnat i els centres educatius.

tasca educativa, per controlar, per donar diners a les agències d'avaluació, per estimular la competitivitat entre els centres, per imposar uns continguts per damunt d'uns altres...

Així doncs, caldria, primer de tot, clarificar per a què volem que serveixi una avaluació i després sí que podem buscar quina és la millor manera d'aconseguir-ho. Nosaltres creiem que l'avaluació ha de servir bàsicament per millorar la tasca educativa, perquè cada un dels nostres nois i noies desenvolupin també com sigui possible les seves capacitats cognitives, creatives i humanes, i aprofitin al màxim les seves possibilitats. Ara bé, dit això, podríem afirmar que la millor opció sempre serà la proximitat i l'acció col·lectiva. Les persones que més a prop estan, el professorat a peu d'aula i de forma col·lectiva, són les qui millor sabran avaluar l'alumnat. I en aquesta línia, l'autoavaluació col·lectiva del professorat d'un centre és la que més bé pot ajudar a millorar-ne la seva tasca.

No creiem en les avaluacions externes, i encara menys si només serveixen per classificar l'alumnat i els centres educatius. No creiem en l'avaluació externa del professorat, sinó en la reflexió col·lectiva sobre la pròpia tasca. No creiem que ocupar un lloc preferent en els resultats PISA impliqui que la nostra acció educativa sigui millor. No creiem que la competitivitat ajudi a millorar res; ans al contrari, tenim el convenciment que l'educació és una acció col·lectiva i que la cooperació, entre l'alumnat, entre el professorat i entre els centres és la millor arma per reeixir en la nostra tasca educativa. L'escola no és cap empresa i mai no pot funcionar com si ho fos.

Ara bé, per poder reflexionar conjuntament calen moltes veus i aquesta és l'oportunitat que us volem oferir amb aquest número de la nostra revista *Docència*.

Per a què serveix l'avaluació escolar?

Per ROSA CAÑADELL¹

D'avaluació a l'escola n'hi ha hagut sempre i això cal no oblidar-ho. Les "notes", d'una manera o altra, formen part indestriable de l'ensenyament, des dels més petits fins als més grans, des de primària fins a la universitat. I els "aprovats" i els "suspensos" són els més importants, perquè són, en definitiva, els que obren o tanquen la porta als cursos o estudis superiors.

I és que una de les funcions de l'escola és, i ha estat sempre, la de "classificar" l'alumnat; i això és el que es fa amb les notes, o avaluacions, com ara se n'hi diuen. A vegades oblidem que l'ensenyament marca amb força la vida futura dels nois i noies. Si tens o no tens la capacitat d'escriure i llegir correctament, si tens o no tens el certificat (de primària, de secundària, de batxillerat), si has anat o no a la universitat, si tens o no una qualificació professional avalada per un títol..., tot això marcarà, de manera molt important, el futur professional de cada persona. No és pas, doncs, una qüestió intrascendent. Només cal mirar el percentatge d'aturats actual segons el seu nivell d'estudis, o com el nivell cultural i social dels pares i mares incideix en els resultats escolars dels seus fills i filles.

Així doncs, quan s'avalua l'alumnat, s'ha de tenir en compte que no és solament un acte educatiu com qualsevol altre, o una estadística més per comparar el que sigui. Estem parlant del futur dels nois i noies.

L'escola, però, serveix (o hauria de servir) per a moltes més coses que per classificar l'alumnat. Serveix, evidentment, per aprendre, per evolucionar com a persona, per ampliar coneixements, per analitzar situacions, per estimular la creativitat, per transmetre valors, per socialitzar, per aprendre a compartir (i actualment a competir), per preparar-se per al futur laboral i professional, per ajudar a canviar la societat, etc. L'avaluació, igual que l'escola, serveix també per a molts altres objectius.

L'avaluació, si es fa bé, serveix per estimular l'alumnat, per premiar o castigar l'esforç, per redreçar actituds, per ajudar el professorat a millorar allò que no funciona, per saber on està l'alumne i com el podem fer avançar, per saber si està preparat per a la següent etapa educativa següent, etc.



Així doncs, només depèn de qui, de què i de com s'avalui, que aquesta avaluació serveixi per a unes coses o per a unes altres i, en última instància, serà la que marqui les prioritats del fet educatiu. Aquesta última qüestió és, a més, una de les que es fa menys explícita. Tothom sap que "allò que entra a l'examen" és allò a què l'alumnat dedicarà més esforços. Igualment, allò que se sap que sortirà a l'avaluació externa (la selectivitat, per exemple) és allò a què el professorat dedicarà més temps i més esforç, tot deixant de banda altres temes que potser considera que són de més interès per a l'alumnat, però als quals no pot dedicar el temps necessari perquè hi ha l'obligació de "preparar per a l'examen".

A partir de tot això, la pregunta clau és, doncs, qui hauria d'avaluar. I, si del que es tracta és de valorar el procés educatiu, sembla clar que qui té més informació són les persones que han intervingut en

aquest procés, o sigui l'equip docent de cada alumne. En conseqüència, tant si és per decidir "el nivell" de l'alumne i el seu futur, com si és per saber on està i què ha assumit dels aprenentatges, sembla lògic que això ho faci qui millor l'ha conegut al llarg del seu procés educatiu; és a dir, el professorat que l'ha acompanyat durant tot el curs. Si l'avaluació ha de servir perquè el professorat pugui millorar les seves estratègies i l'alumnat les seves actituds, sembla, també, que el més lògic és que sigui el professorat qui ho faci. En definitiva, l'avaluació que millor serveix és aquella que es fa des de la proximitat i el



coneixement de l'alumnat: una avaluació contínua, col·lectiva, consensuada per l'equip docent, amb informació clara a l'alumnat i coherent amb els objectius.

Les proves externes, tinguin o no tinguin valor per obtenir certificats o per poder accedir a etapes superiors, no serveixen per millorar i són de dubtosa fiabilitat pel que fa a la classificació de l'alumnat. Les proves externes són una pràctica que prové del món de l'empresa, i que acaba també beneficiant empreses privades que controlen i cobren per fer-les. Serveixen bàsicament per classificar l'alumnat, els centres i el professorat i per estimular la competència entre els centres, en lloc d'afavorir la comunicació i la cooperació. Finalment, serveixen també per controlar el professorat i els continguts de l'educació.

Així doncs, no se n'haurien de fer pas gaires i haurien de ser només per a ús intern dels centres, per poder comparar-se amb altres centres i buscar quines són les causes de les diferències. Haurien de servir per ajudar a l'autoavaluació dels centres per part del professorat, però mai per classificar i encara menys per fer-ne públics els resultats. Titulars com els que surten als mitjans després de cada prova PISA dient que uns centres, o un determinat tipus de centres (privats concertats), tenen millors notes, són del tot enganyosos i només serveixen per prestigiar una mena de centres i desprestigiar-ne uns altres, sense tenir en compte ni el tipus d'alumnat, ni el treball que fa el centre, ni els recursos, ni tots els components que intervenen en els seus resultats escolars.

Cal posar en qüestió la fiabilitat i els objectius de les proves PISA, que, com tothom sap, provenen del món econòmic i no pas de l'educatiu i que s'utilitzen, bàsicament, per imposar pràctiques educatives que el món empresarial considera importants per als seus interessos. Cal denunciar els negocis que hi ha darrere les empreses d'avaluació i el poc que serveixen per a la millora efectiva de l'aprenentatge de l'alumnat. Cal denunciar el menyspreu que significa per a la tasca educativa que fan dia a dia els i les docents que se'n desautoritzen l'opinió i es prioritzen les dades obtingudes en unes avaluacions que no tenen en compte cap dels múltiples factors que suposa el fet educatiu i que es basen en una foto fixa d'un dia determinat davant unes preguntes determinades que ni tan sols tenen en compte el treball que s'ha fet a l'aula ni les característiques de l'alumnat. Cal denunciar la classificació dels centres que s'està fent a partir de les proves externes que fa la Generalitat (centres A, B, C, D...). Cal rebutjar, de totes totes, que els resultats escolars de l'alumnat tinguin una repercussió punitiva en el professorat.

Cal recuperar la confiança en els centres i en el professorat i retornar-los la funció educadora i avaluadora. Cal ajudar a buscar solucions per als centres amb més dificultats i cal posar recursos de formació i assessorament per al professorat que ho necessiti. Cal posar recursos allà on facin més falta i estimular la cooperació i l'intercanvi de bones experiències entre el professorat i els centres educatius. Cal millorar les condicions de treball del professorat perquè tinguin més temps per reunir-se i buscar estratègies conjuntes en lloc d'augmentar la burocràcia i els controls externs. Cal, finalment, tenir molt clar que L'ESCOLA NO ÉS UNA EMPRESA i mai no ha de funcionar com si ho fos.

¹Rosa Cañadell és psicòloga, professora jubilada, i antiga portaveu d'USTEC-STEs. Recentment ha publicat *¿Qué pasa con la educación?. Preguntas (y respuestas) más frecuentes.*

Una avaluació global: a la recerca d'un canvi cultural en els sistemes educatius

Per XAVIER DIEZ²

“La identidad profesional empieza a definirse a partir de los principios de la nueva gestión pública, lo que implicaría un nuevo conjunto de valores y un nuevo comportamiento moral más cercano a una ética empresarial que al tradicional ethos del profesor.”³

En la frase inicial d'Anna Karerina, Lev Tolstoi afirmava: “les famílies felices s'assemblen. Les infelices, ho són cadascuna a la seva manera”. Els processos de reformes educatives presenten certa aparença d'intentar resoldre problemes locals, quan qualsevol amb un mínim de coneixement de polítiques educatives comparades pot adonar-se fàcilment que les mesures implantades al nostre país responen a una lògica global. Aspectes com la privatització, la fiscalització de l'exercici docent, la descentralització, els atacs a la democràcia educativa formen part d'un *pack* de mesures coherent amb les directrius que emanen principalment de l'OCDE, i que d'acord amb lògiques, estils i calendaris diferents, actuen d'una manera concertada per assolir objectius marcats en les agendes polítiques dels estats.

Una OCDE poc transparent i menys democràtica

Precisament l'OCDE és el laboratori des del qual es dissenyen i s'elaboren les diferents mesures que posteriorment apliquen els estats als seus respectius sistemes educatius. Hereva de l'antiga OECE, entitat europea multilateral destinada a administrar el Pla Marshall en la reconstrucció de postguerra, es constitueix com a organisme internacional el 1960 i fixa la seu a París. A diferència d'organitzacions com la UNESCO, no prové de l'organigrama de les Nacions Unides, sinó que es tracta d'una institució híbrida entre pública (els seus directius tenen estatus diplomàtic, com passa també amb l'FMI) i privada. A diferència de qualsevol entitat lligada a l'ONU, els estats membres són exclusivament països rics o aspirants a ser-ho, i en coincidència amb entitats multiestatals com la UE, tracten d'homogeneïtzar-ne les seves

polítiques econòmiques. Pel que fa a l'educació, contemplada en els seus estatuts com una de les seves prioritats, tracta de modular els sistemes educatius d'acord amb agendes econòmiques i socials globals, cosa que en l'actualitat equival a una orientació molt marcada per la ideologia neoliberal.

L'OCDE disposa de grans recursos, és molt productiva i ben organitzada. Amb un bon nombre d'experts, acadèmics i professionals, es dedica a redactar informes exhaustius, disposen d'estadístiques detallades i elaboren un gran nombre de publicacions, bona part de les quals dedicades al món educatiu. De fet, un dels seus programes més conegut i polèmic és



PISA, dedicat a fer una anàlisi comparativa d'adquisició d'algunes competències entre els diversos sistemes. En aquest sentit, i a partir de les conseqüències que comporta per a les opinions públiques nacionals un mal informe o una classificació desfavorable, s'entén que l'OCDE actua com un sofisticat *think tank* amb funcions de lobby, capaç d'influir profundament en els ministeris d'educació dels països membres. La combinació d'avaluacions globals i "recomanacions" empenyen els governs a adoptar reformes coherents amb les receptes del capitalisme liberal. Unes receptes coincidents amb l'agenda de reformes econòmiques globals, en la línia del secretisme dels diversos tractats

diverses reformes educatives desenvolupades pels diversos governs de manera paral·lela. L'entitat supranacional entén que la prioritat de les polítiques educatives és l'obtenció de resultats, d'acord amb una filosofia d'eficàcia, i l'ús i abús del terme anglès *accountability* que, provinent del món de l'empresa, sol ser traduït com "retre comptes". En certa mesura, bona part dels mecanismes avaluatius (sistemes d'indicadors, aplicació de criteris estadístics, estandardització de les proves, certificats ISO...) provenen del món industrial i de negocis, filosofia que ja fa temps estan aplicant en el camp dels serveis públics. La idea és fer "més productius" els serveis, a la recerca d'economitzar en recursos en el sentit de "fer més amb menys", en una línia que fa incrementar l'estrès sobre el sistema, els professionals i (en el nou llenguatge) els "usuaris".

Alhora, i a partir del procés de Bolonya, el sistema universitari ha aplicat mesures similars que s'han destinat, fonamentalment, a adaptar les orientacions economicistes dels sistemes acadèmics anglosaxons. El resultat buscat és l'homogeneïtzació dels sistemes educatius a fi que puguin ser intercanviables entre estats (i facilitar la mobilitat d'estudiants i treballadors), encara que també, tal com veurem, pretengui fer possible la penetració de diverses empreses multinacionals en un camp en què auditors i empreses d'assessorament i serveis volen intervenir.

Aquesta voluntat de rendibilitat, estandardització i homogeneïtzació convergeix en una sèrie d'objectius a bastament reivindicats per l'OCDE i organismes afins: la submissió dels sistemes educatius a les "necessitats productives", el disseny de polítiques educatives en funció del mercat de treball, l'adequació de l'escola a la ideologia neoliberal, l'extensió dels valors de l'"emprenedoria"... Si haguéssim d'establir una potent metàfora que expliqués la intencionalitat de qui inspira aquest conjunt de reformes, ens pot venir al cap la xarxa de botigues de la Nespresso.

Qualsevol que hagi visitat arreu del món una botiga d'aquestes característiques podrà comprovar una estranya combinació entre diversitat i homogeneïtat. Es ven un producte curosament presentat, estudiat fins al més mínim detall (càpsules de colors i sabors diversos), amb una presentació impol·luta, una decoració amable, una certa capacitat de sofisticació, l'atenció d'un personal aparentment divers (sol ser habitual la barreja per sexe i procedència geogràfica) que parla un anglès més que acceptable i que sol ser discret, educat i sol·lícit. Tanmateix, rere aquesta aparença de diversitat, en realitat trobem un únic model de negoci: venda de cafè i derivats, que han acabat homogeneïtzant el

de lliure comerç (com el TTIP), obsessionats, les darreres dècades, a "liberalitzar" els serveis tradicionalment reservats a les administracions públiques. En altres termes, es tracta d'obrir la porta de l'escola a un sector privat cada vegada més addicte als fons públics. L'OCDE, per tant, es pot entendre com un mitjà que convergeix amb els objectius de l'FMI, la Comissió Trilateral, o les conclusions poc transparents de les trobades anuals de Davos.

Avaluació com a política global educativa

En els darrers anys, l'avaluació ha esdevingut una de les prioritats pel que fa a l'agenda de l'OCDE i, per tant, és una peça clau de les



consum en càpsula, una intercanviabilitat (les botigues Nespresso són iguals arreu, amb ben poc respecte precisament per la diversitat); de fet, hi ha importants denúncies contra la multinacional Nestlé, propietària de la marca, per conductes antisindicals, la selecció del personal és discriminatòria per edat, físic, ideologia i actitud i no sembla que les condicions laborals siguin les idònies. I, per descomptat, les avaluacions periòdiques serveixen per estressar el personal i evitar qualsevol singularitat que escapi a les estrictes normes internes provinents de l'aristocràcia directiva de la multinacional.

PISA i altres: l'obsessió classificatòria

Els programes internacionals d'avaluació, elaborats per l'OCDE, han estat instruments per sacsejar i modelar els sistemes educatius, que tendeixen a comptabilitzar resultats a partir de les competències bàsiques, les quals, provinents del món professional, es podrien definir com les capacitats necessàries per desenvolupar tasques concretes. Aquest enfocament prioritza l'adaptabilitat de l'alumne a la flexibilitat del món laboral, tot prescindint i desacreditant les tendències pedagògiques que aposten per una formació integral de l'individu o la capacitat de generar consciències crítiques. En aquest sentit, PISA ha sobrevalorat aquells sistemes educatius més concebuts per generar treballadors sol·lícits i flexibles que persones amb coneixements i valors, fet que s'està traduint en el bandejament (i sovint la desaparició) de les humanitats, i l'aposta decidida per una mena de *fast food* educatiu en què les ciències aplicades, la tecnologia, l'anglès i la ideologia empresarial inunden els currículums i orientacions. A tall d'exemple, Silvio Berlusconi, a l'hora de presentar la reforma educativa italiana, parlava que es fonamentava en tres "I": "Inglese, Informatica e Impresa" (anglès, informàtica i emprenedoria). En certa mesura, PISA, que amb les seves taules classificatòries podria semblar una mena d'Eurovisió educativa, sempre acabava premiant els sistemes educatius de matriu anglosaxona (com Irlanda, la desastrosa educació anglesa o Canadà) i, en canvi, deixava en una situació molt devaluada països com Itàlia o França, de gran tradició pedagògica. En una situació en què PISA és qüestionat de manera creixent, ja que no reflecteix la realitat perquè sovint s'hi pretenen comparar realitats incomparables.

Altres programes com PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competences) se centren a analitzar el nivell d'assoliment de competències de la població adulta i serveix especialment per pressionar els governs que siguin més flexibles a l'hora d'atorgar acreditacions professionals (obrir el mercat de treball a per-

sones sense les qualificacions necessàries, com passa amb Uber i el sector del taxi i Airbnb i el de l'hosteleria) i potenciar el negoci de la formació d'adults. Per la seva banda, l'informe Talys, periòdicament elaborat per la mateixa OCDE, i fonamentat en enquestes personalitzades, tracta d'analitzar el sistema educatiu des de la realitat dels centres escolars, amb conclusions gens neutres i que assenyalen precisament unes mancances que requereixen solucions externes. A més de qüestions descriptives, l'informe de 2013 criticava els sistemes sense mecanismes explícits d'avaluació del professorat i potenciava les diferències salarials en el si d'un claustre i de la professió docent.

Les formes i la comunicació de tot aquest conjunt d'estudis, informes i programes se solen presentar sota la fórmula d'elaborades estadístiques i taules classificatòries. Tal com dèiem, PISA és el paradigma, però tanmateix les comparatives sempre orienten cap a una filosofia: la dels rànquings. Això representa la inoculació d'una determinada cultura que s'estén a la pràctica quotidiana, incideix en la percepció d'opinions públiques i publicades i, finalment, s'insereix en l'inconscient col·lectiu. Ras i curt, es persegueix que cada individu consideri elements intangibles com l'educació com si es tractés d'una lliga de futbol en què únicament compten les victòries; que qualsevol element de la vida pública i privada es redueixi a una classificació amb premis per a la minoria privilegiada i amb càstigs i descensos de categoria per als més desfavorits. Parlem de taules (són habituals els rànquings en els sistemes anglosaxons i privatitzats de Llatinoamèrica) correlacionades sense manies amb la procedència social, en una mena de darwinisme educatiu que associa èxit amb classe social i que té com a intenció oculta legitimar les diferències i interioritzar sentiments d'inferioritat social entre les classes treballadores, molt en la línia del que denuncia el polítòleg britànic Owen Jones.⁴

Com en tota filosofia classificatòria, a partir del moment en què l'experiència educativa es redueix a ítems, xifres, estadístiques, resultats i taules, es produeix un fenomen anàleg al de les competicions esportives. Els grans equips es fonamenten en la selecció de jugadors, patrocinadors, ciutats i públic. A mesura que un equip disposa de majors recursos, més probabilitats té de quedar classificat amunt. Els rics guanyen i els pobres perden, les diferències s'eixamplen i es fa veure que es juga a futbol quan, en realitat, es competeix per l'hegemonia dels negocis. Les lligues, com els sistemes educatius, es dualitzen, s'atomitzen i generen més i més desigualtats, en una dinàmica imparabile.



La inconfessable infiltració d'empreses privades en l'avaluació (i més coses) dels sistemes educatius públics

En tota aquesta "revolució cultural", l'avaluació és clau, la clau de volta de les reformes neoliberals que pretenen desregular els sistemes educatius, polaritzar-los, degradar les condicions laborals dels professionals...; i també és la clau que obre la porta a diverses empreses, normalment de l'òrbita de grans grups empresarials transnacionals que ofereixen els seus serveis.

Quins són els serveis? Malgrat que cada sistema educatiu és més o menys permissiu amb la intrusió de grups empresarials, es pot considerar que hi ha elements comuns en una estratègia concertada coherent amb la filosofia dels GATT (acords comercials de comerç i serveis), l'OMC i l'inconsultable i secretista TTIP.

Així veiem que una de les primeres activitats a què es dediquen grans grups empresarials és la selecció de personal (especialment de substitucions) amb la gestió de la informació i les aplicacions informàtiques o *e-learning*. I en un nivell encara més intens en la penetració en la vida quotidiana, hi ha equips d'assessors, inspeccions i auditories educatives (sovint provinents del món empresarial i desconexors de la lògica escolar), elaboradors i (correctors de) proves i del tractament de dades (que serveixen posteriorment per establir rànquings o promoure estratègies de negoci). És d'aquesta manera com els processos d'avaluació són gestionats cada cop més per elements aliens a l'Administració i a la comunitat educativa. I és precisament l'avaluació la via principal per on penetren els grups empresarials i de negoci.

I anem a posar-ne alguns exemples...

Serco

Si Anglaterra és el paradigma de la privatització educativa, Serco és un bon exemple de tot el que hem exposat anteriorment. A la seva web (<https://www.serco.com/markets/education>) es presenta com una companyia que ofereix serveis com a assessors per a direccions de centres educatius i que ha format més de 10.000 directores i directores. Tanmateix, la seva intervenció va molt més enllà: com a empresa del sector de les externalitzacions (*outsourcing*), pel que fa a temes estrictament educatius, entre els anys 2001-2011 va gestionar directament l'educació dels districtes de Bradford,⁵ Walsall i Stoke-on-Trent, que van acabar amb grans crítiques per mala gestió i sobrecostos. Al costat d'altres empreses, Serco ha gestionat l'agència d'avaluació oficial d'Anglaterra i Gal·les,⁶ ha dirigit equips d'inspectors i s'ha

dedicat a avaluar centres (els seus dictàmens sovint podien comportar el tancament de centres o l'acomiadament de docents).

Tanmateix, l'educació només és un dels sectors que toca aquesta gran empresa que el 2014 facturava més de 5.000 milions d'euros, que va aconseguir un benefici net de 1.744 M€ i que tenia aproximadament uns 100.000 empleats. Les seccions més conegudes són les relacionades amb la seguretat interior, el sector de les armes i la defensa, la custòdia i gestió de presons privades (també als Estats Units), l'aviació, la sanitat, el transport, centres d'internament d'immigrants i qualsevol altra cosa que es demani. No tenen cap problema a prestar els seus serveis a teocràcies com Dubai o l'Aràbia Saudí. La seva activitat ha rebut moltes crítiques i denúncies. Als centres d'internament o presons que gestiona s'ha incrementat la mortalitat i el personal contractat es caracteritza per patir unes males condicions laborals i tenir una escassa formació i capacitat.



Capita

De característiques similars, aquesta multinacional de matriu britànica es dedica a serveis professionals i a externalitzar serveis d'empreses privades i públiques (d'on sembla que prové almenys la meitat de la seva facturació). Pel que fa al negoci estrictament educatiu, gestiona el "portafoli", és a dir, el 70% del conjunt de dades informatitzades del sistema educatiu d'Anglaterra i Gal·les, que inclou l'historial acadèmic i les observacions dels alumnes. També opera com a agència de col·locació de mestres i professors, de substitucions i de selecció de personal. També ha servit com a oficina de finançament per a estudiants (gestionant deutes en la nova bombolla educativa; és a dir, en préstecs personals per afrontar l'augment de preus al sistema universitari) i per a sistemes informàtics que asseguraven l'assistència a classe d'alguns alumnes amb tendència a l'absentisme.

Com en el cas anterior, parlem d'una gran empresa que el 2014 facturava al voltant de 6.200M€, obtenia beneficis per un total de 340M€ i tenia uns 68.000 empleats en els sectors financers, de salut, transports, cura de persones amb dependència, pensions i comunicacions. Opera també als Estats Units, Àsia i Àfrica. La seva estratègia consisteix a presentar-se a concursos per obtenir concessions en diversos àmbits. Tanmateix, com l'anterior, ha estat denunciada reiteradament per incompliments de compromisos, mal servei i abús tarifari.

Acadomia

En un sentit molt diferent, en un país, França, caracteritzat per mantenir un major blindatge del sistema educatiu públic a intromissions del món privat (de moment), Acadomia és una empresa dedicada a professionalitzar el sector de les classes particulars. En realitat, la seva funció és fer d'intermediari, perquè els docents (sovint



estudiants sense titulació) són “contractats” nominalment per les famílies, que abonen la part corresponent a la seguretat social i la tarifa a l’empresa (32-40€ l’hora), mentre que les persones que fan de professors (que cotitzen en el mateix grup que els serveis de neteja a domicili) cobren entre 10-18€ l’hora. Se li estimen al voltant de 100.000 alumnes, 25.000 docents i una facturació anual de 120 M€ (2013).

Prometean World

Aquesta seria una empresa global de serveis professionals globals a les escoles, que treballa en solucions informàtiques, gestió d’avaluació, disseny de currículums i sistemes integrats informàtics per a la gestió i la comunicació de l’entorn escolar. També funciona com una assessoria pedagògica que es dedica a formar docents i direccions. És una empresa que busca activament la venda de serveis a les diverses administracions públiques. Encara que sigui una empresa sorgida a Anglaterra a finals dels noranta, és activa especialment a l’Amèrica Llatina i als Estats Units, tot aprofitant la liberalització de serveis.

L’avaluació com a reaccionarisme educatiu: el cas del món anglosaxó i més enllà

A partir de finals de segle passat, en el món educatiu anglosaxó, d’acord amb l’evolució neoliberal de les seves societats, comencen a implementar-se tot un seguit de canvis. Amb l’arribada de Margaret Thatcher al govern, al Regne Unit es comença a qüestionar l’escola inclusiva. A partir de 1988, amb l’Education Reform Act, es comencen a implementar unes avaluacions nacionals al final de l’escola obligatòria per obtenir el graduat en secundària. Els resultats posen de relleu les grans diferències entre centres, correlacionades clarament amb l’extracció social del seu alumnat. Els resultats globals, a més, sorprenen l’opinió pública i fan evident que la secundària és on es concentren diversos problemes no tant educatius com de caràcter social. A més, per primera vegada es feien públics els resultats, la qual cosa va tenir un efecte de concentració, ja que les escoles amb pitjors i millors resultats incrementaven les seves diferències, perquè els sectors socials més afavorits seleccionaven amb cura el centre educatiu. El mateix exprimer ministre Tony Blair va matricular els seus fills en una escola privada perquè el centre que li pertocava tenia mals indicadors.

Precisament a partir del moment en què Tony Blair governa al Regne Unit (1997-2007) es van aplicar un seguit de mesures encaminades a promoure processos d’avaluació i mesures correctores. Els centres

que treien mals resultats podien ser intervinguts per les autoritats educatives i, si al cap de dos anys no millorava la situació, podien ser tancats o passar a ser gestionats per entitats privades sense (teòricament) afany de lucre, moltes de les quals pertangien a grups religiosos.

En una línia similar, la reforma educativa promulgada el 2001 als Estats Units, coneguda com a “No Child left behind”, va comportar que cada centre públic s’hagués de sotmetre anualment a avaluacions estàndard regulars fonamentades en les competències bàsiques. Si els resultats no es corresponien amb uns objectius predeterminats (sovint poc realistes), els centres havien de passar per un seguit de mesures correctives: degradació d’estatus educatiu, llibertat de les famílies per traslladar els seus fills a altres centres, serveis gratuïts de tutoria i assessorament, pèrdua de finançament estatal, increment d’hores lectives... Finalment, si les escoles no se’n sortien (i de fet, les mesures citades anteriorment no feien sinó empitjorar l’evolució), podien ser tancades, el seu personal acomiadat, i ser gestionades com a escoles *charter* (és a dir, concertades per empreses privades).

Per primera vegada es feien públics els resultats, la qual cosa va tenir un efecte de concentració, ja que les escoles amb pitjors i millors resultats incrementaven les seves diferències, perquè els sectors socials més afavorits seleccionaven amb cura el centre educatiu.

Atesa l’autonomia estatal pel que fa a l’administració educativa, alguns estats tenien la llibertat de lligar els salaris docents als resultats dels alumnes en aquestes proves, cosa que tenia efectes perversos, ja que, molt sovint, incentivava el frau a les proves i que els docents més qualificats fugissin d’escoles i instituts i anessin a parar a altres àmbits professionals més lucratiu i menys estressants. En els casos més extrems, fins i tot hi va haver suïcidis de docents que rebien una mala qualificació. Alhora, tot plegat també esperonava l’Administració a incrementar els estàndards educatius amb l’objectiu d’estalviar despesa en salaris.

Les crítiques a aquest sistema no es van fer esperar, però les mesures aplicades no van pas millorar els resultats. Les evidències indiquen que els possibles progressos en els resultats els van provocar les modificacions pedagògiques elaborades pels centres en prioritzar l'entrenament de l'alumnat a superar les proves, un fenomen conegut com a "Teach for testing". D'altra banda, la situació d'estrès ha propiciat la fugida de bons professionals, mentre que les minories i les famílies amb baixos ingressos continuen obtenint pitjors resultats i la publicitat sobre aquesta qüestió porta a augmentar les desigualtats i a justificar-les. En altres paraules, la llei ha fracassat, la qual cosa ha fet que fos derogada pel president Obama a finals de 2015.

Els centres que treien mals resultats podien ser intervinguts per les autoritats educatives.

Malgrat tots els defectes assenyalats, la capacitat d'influència del món anglosaxó (i les directives de l'OCDE i dels diversos tractats de comerç) ha provocat que aquestes pràctiques s'exportin arreu. Llatinoamèrica ha estat un camp d'experimentació i en el cas xilè, que fou inspirat per Milton Friedman i bona part dels economistes neoliberals de l'anomenada Escola de Chicago, gràcies al cop d'estat de Pinochet van poder desmantellar a fons un dels millors sistemes educatius del continent. Van atacar el sistema funcional, substituït per un model empresarial i de gestió privada. Malgrat la fi de la dictadura, l'estructura privatitzada es manté intacta i, a més, la "moda" avaluadora ha continuat imitant els models de referència. Així, el finançament públic de cada centre (que disposa de gran autonomia), depèn dels resultats. Hi ha una classificació pública i els més ben situats reben més fons, i els qui estan pitjor, en reben menys. No cal tenir gaire imaginació per entendre que hi ha una clara correlació social entre els uns i els altres, de manera que aquesta és una estratègia clarament clasista. A més, des de la reforma de 2008, <el sistema de supervisió i suport>, és gestionat per agències privades i pot comportar el tancament de centres. De fet, són agents privats els qui controlen (i es lucren) amb els diners estatals, un fet escandalós si tenim en compte que des de 1973 l'educació xilena no és gratuïta i sovint les famílies han d'endeutar-se o decidir quin dels fills pot estudiar i quin no. En aquest sentit, com han assenyalat alguns sociòlegs de l'educació, el xilè, alumne avantatjat dels organismes interna-

cionals, és un cas d'apartheid educatiu.⁷ Tal com assenyala l'estudi citat, a Xile hi ha un profund problema que les diverses reformes educatives en democràcia no han fet més que agreujar, ja que es potencia el fet d'ensenyar allò que s'avalua i es prepara l'alumnat per superar proves, mentre que es desatén qualsevol altra consideració que no pugui ser comptable.

Conclusions

La quarta temporada de la sèrie *The Wire*, creada per l'antic periodista i multipremiat David Simon, se centra en el convuls món educatiu dels guetos afroamericans de Baltimore. Un dels personatges, un antic policia, passa a fer de mestre de primària. Allà descobreix, escandalitzat, com el mateix sistema és absolutament aliè als interessos, capacitats i lògica dels alumnes. S'adona que les coses que es veu obligat a ensenyar són qüestions irrellevants i tenen com a únic objectiu superar les proves. "You don't teach math, you teach the test" (no ensenyis matemàtiques, només a aprovar els exàmens), resumeix exactament la filosofia del paper de l'avaluació i les pressions sobre el sistema educatiu, una filosofia que evidentment provoca activament el fracàs, en el sentit que, per molts bons resultats que puguin obtenir (que tampoc no és pas així), l'educació, entesa com una activitat que ha d'ajudar a entendre el món, i a poder conviure per fer-lo una mica millor, deixa de tenir el seu sentit. En certa mesura, la intenció d'aquesta obsessió per l'*accountability* és aquesta: obsessionar-se pel fracàs escolar, amb l'objectiu de fer fracassar de manera selectiva.

²Xavier Diez és historiador, docent i forma part del sindicat USTEC·STES

³Jenny Assaél Budnik, Rodrigo Cornejo Chávez, Juan González López, Jesús Redondo Rojo, Rodrigo Sánchez Edmonson, Mario Sobarzo Morales, "La empresa educativa chilena", *Educación Social*, v. 32, 2011, p.317

⁴Owen Jones, Chavs. La demonización de la clase obrera, Capitan Swing, Madrid, 2012.

⁵Tradicionalment, a Anglaterra les competències educatives corresponen als municipis (relativament grans). La reforma educativa promoguda per Tony Blair permetia subcontractar aquestes competències a empreses privades.

⁶Literalment, Ofsted Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted).

⁷Budnik et alii, *op. cit.*

Algunes coses que potser val la pena no oblidar sobre les proves PISA

Per JOSEP BARGALLÓ⁸

La publicació dels resultats de les anomenades proves PISA obre, habitualment, els informatius de televisió i ràdio, ocupa portades dels diaris en paper, motiva els opinadors i encén debats en la multitud de tertúlies dels mitjans. Abans això passava cada tres anys –que és la periodització d'aquestes proves–, però darrerament succeeix més sovint i tot, des que PISA ha diversificat el seu temari i segueix una estratègia de dosificar-ne la presentació de resultats.

Les proves PISA (Programme for International Student Assessment, de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament, OCDE) són avaluacions comparatives internacionals dels sistemes educatius, a partir d'una mostra de l'alumnat de 15 anys que efectua –almenys en teoria– una mateixa prova sobre diverses competències bàsiques, fonamentalment les matemàtiques i les de comprensió lectora –però no només. Es fan cada tres anys: la primera aplicació es va dur a terme el 2000, tot i que el 1999 ja es va passar una primera prova pilot. I ofereixen un rànquing de resultats entre els estats i els territoris avaluats i la mitjana.

En cada nova edició hi participen més estats, de manera que, si el 2000 van ser, en un principi, 32 (28 de l'OCDE i 4 d'associats), el 2009 i el 2013 ja n'hi varen participar 65 (34 de l'OCDE i 31 d'associats). Quan territoris concrets o àmbits polítics d'aquests estats apliquen les proves a una mostra de centres prou gran perquè sigui –també teòricament– representativa, PISA n'ofereix dades. Per això Catalunya (i uns altres 85 territoris subestats) apareix referenciada, analitzada i avaluada en aquests informes.

Les dades que aporta són, com en tots els estudis d'aquests tipus, interessants i cal tenir-les en compte, analitzar-les. Ara bé, són “les dades”? Cal prendre's els estudis PISA com el baròmetre objectiu de la realitat d'un sistema educatiu concret? Són un baròmetre absolut?

Hi ha molts aspectes que haurien de dur-nos a respondre negativament a aquestes preguntes o, si més no, matisar-les suficientment. Anem a pams:

1r. La desigualtat entre els sistemes avaluats comparativament. Suècia, Alemanya, Dinamarca, el Regne Unit, els Estats Units, Azerbaidjan, Jordània, Qatar, Kirgizstan, Montenegro, Tailàndia, Xina Taipei, Tunísia, Colòmbia o l'Uruguai tenen una societat, una economia, una tradició cultural, una legislació educativa i una realitat escolar comparables a partir d'una avaluació unificada? Ni de bon tros, evidentment.

2n. La no constància en la tria dels centres avaluats a cada territori. Mirem el mateix cas de Catalunya. Primer, pel que fa al nombre de centres: dels 23 del les proves PISA 2000 als 51 de les de 2012, la qual cosa fa que no tingui cap significació real comparar l'evolució dels resultats de la seqüència completa, ja que l'alteració de la significació estadística és evident. Segon, i segurament encara més important, l'alteració de la tipologia d'aquests centres: els 50 del 2009 i els 51 de 2012 van tenir poc en comú pel que fa a la seva tipologia quant a resultats acadèmics i context social. Tant una cosa com l'altra expliquen corbes en els resultats que, si no, són difícils d'entendre. Vegem, així, els resultats en comprensió lectora de Catalunya respecte als de la de mitjana de l'OCDE:

Any	Catalunya	OCDE
2000	495	500
2003	483	494
2006	477	492
2009	498	493
2012	501	496

No hi ha res que expliqui l'oscil·lació dels resultats catalans i la permanència de la mitjana si no són aquestes alteracions en la mostra. Entre altres motius perquè cap sistema empitjora, es recupera i millora en un espai tan curt de temps.

3r. La fiabilitat del model estadístic d'avaluació i obtenció dels resultats. No és cert, contra el que es diu habitualment, que a tots els territoris es facin les mateixes proves. De fet, les proves varien, en un grau més o menys significatiu, segons la realitat cultural de cada territori, i s'hi aplica un model estadístic de processament de resultats que hauria d'assegurar-ne la comparació objectiva, el conegut com a model Rasch, creat pel matemàtic danès George Rasch. Aquest model figura que serveix, a partir d'un procés molt complex, per arribar a determinar les puntuacions que haurien obtingut els alumnes de cada territori si haguessin respost realment a unes preguntes idèntiques.

El model Reach és discutit per alguns matemàtics que en denuncien errors de base, però, pel que ens interessa, alguns especialistes opinen que, en les proves PISA, s'utilitza a més de manera incorrecta. El professor Freiner, de la Universitat de Copenhague, va explicar a *Times Education Supplement* que, per exemple, per poder aplicar el model Reach, les preguntes haurien de tenir el mateix grau de dificultat a cada territori, i que això no és pas així. És el que, en estadística, es coneix com a "funcionament diferencial dels ítems" i que, si no es pot resoldre –com no ho pot fer i no ho fa el model Reach–, impedeix l'objectivitat dels resultats. Cada resultat, doncs, té una lògica interna però no necessàriament una lògica comparativa global.

4t. Els interessos econòmics (i empresarials). L'OCDE, l'organització impulsora de les proves PISA, és fonamentalment economicista i defensora del lliure mercat. Però les proves PISA, realment, no les fa de manera directa l'OCDE, sinó que les encarrega. Fins ara, a partir de diverses comissions assessores d'un consorci que integrava bona part de les empreses dedicades a tasques d'avaluació, amb la col·laboració d'institucions educatives de cada territori –en la majoria de casos públiques, però tampoc sempre.

L'OCDE ha donat, encara, un pas endavant en la privatització de les proves PISA i el seu lligam a interessos econòmics concrets en el camp educatiu. Ha concedit la concepció i el desenvolupament de les proves 2015 a la multinacional anglesa Pearson, incloent-hi l'exclusivitat de la plataforma digital específica. Pearson, una potent editorial de mitjans educatius i llibres de text –a més d'altres nínxols de negoci escrits i multimèdia– i que va facturar més de 6.000 milions d'euros el 2013, redactarà les proves, les corregirà i aportarà a les institucions educatives estatals o subestatsals el programari informàtic d'anàlisi. Cobrarà i obtindrà una gran quantitat de dades per a l'expansió del seu model de negoci.

Les dades de les proves PISA, doncs, aporten informació significativa, però de cap de les maneres són una radiografia absoluta dels resultats d'un sistema educatiu. I tenen un perill afegit: l'alt interès mediàtic que han suscitat ha dut, en més d'una ocasió i en més d'un país, a modificar alguns aspectes del seu propi sistema educatiu per tal d'assolir millors resultats en el rànquing PISA. És a dir, no pas per millorar el sistema, sinó per adequar-lo a la metodologia de les preguntes i respostes de les proves promogudes per l'OCDE. De fet, hi ha qui sospita que la creació, en la LOMQE de Wert, de la Formació Professional Bàsica és una clara demostració d'aquesta obsessió-PISA. L'FP Bàsica ha estat dissenyada com una mena de contenidor on puguin anar a parar, abans d'acabar l'ESO, alumnes amb dificultats, alumnes no adaptats, alumnes conflictius... Alumnes que, com que se situaran fora del sistema secundari reglat i reconegut, tot i tenir 15 anys, no hi haurà el "perill" que realitzin les proves.

Notes

1) En les webs del programa PISA, del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya i del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del govern espanyol hi trobareu tot el material i la informació oficial referent a les proves PISA.

2) Una anàlisi profunda i crítica del model PISA la podeu trobar a skhole.fr. La Fundació Bofill ha analitzat també, de manera externa, alguns dels resultats de les proves.

3) Podeu accedir al catàleg de Pearson.es.

⁸Josep Bargalló és un polític, escriptor, crític literari i catedràtic de secundària. Fou conseller d'Educació (2003-2004) i conseller primer (2004-2006), i en l'actualitat és docent universitari. L'article es fonamenta en un apunt del seu blog publicat l'11 de juliol de 2014 <https://josepbargallo.wordpress.com/2014/07/11/algunes-coses-que-potser-val-la-pena-no-oblidar-sobre-les-proves-pisa/>.

La fàbrica d'exàmens: la vida dels professors i estudiants a les escoles angleses

Per RICHARD HATCHER⁹



D'acord amb una enquesta independent recent, el 53% dels docents a Anglaterra estan considerant seriosament deixar la professió en els propers dos anys. Les raons principals són el "volum de càrrega de treball" i la "conciliació amb la vida personal". La causa és la imposició, per part del govern, d'un règim de rendiment de comptes que domina la vida quotidiana de professors i estudiants a les escoles (cal tenir en compte que només parlem d'Anglaterra, perquè aquest règim no s'aplica tant a la resta del Regne Unit).

«Estic esgotat la major part del temps. Treballo entre 60 i 70 hores a la setmana per estar al dia i complir al que se'm demana. La pressió exercida sobre els mestres per complir amb indicadors i objectius en massa àmbits i sense sentit fa insuportable la professió. Molts companys de claustre se senten permanentment estressats i desmoralitzats i molts d'altres tracten de sortir-se'n com poden amb una càrrega de treball que no té en compte ni els mestres ni els nens.»

Aquest mestre de primària és citat a "Fàbriques d'exàmens?", un nou informe de recerca comissionat pel National Union of Teachers (d'ara endavant, NUT), el sindicat docent majoritari a Anglaterra. L'informe exposa la reducció de la qualitat de la interacció entre professor i alumne, la pèrdua de flexibilitat i l'absència de temps per als mestres per tractar els infants individualment; l'augment de la pressió sobre els nens per fer tasques per a les quals encara no estan prou preparats i per prioritzar l'atenció en un nombre cada vegada més reduït de matèries. Els mestres s'oposen aferrissadament a aquesta agenda de retre comptes que se'ls imposa perquè soscava la seva creativitat, etiqueta estudiants en funció dels seus nivells educatius i amenaça l'autoestima, la confiança i la salut mental dels infants.

Els objectius del Govern i les seves apostes per l'avaluació

El que impulsa aquest règim de passar comptes és la imposició governamental d'objectius comptables. L'avaluació comença poques setmanes després que els nens de quatre anys inicien la seva escolaritat, amb el Baseline Assessment, un test formal sobre les capacitats de càlcul i lectura. El nen rep una puntuació que servirà per mesurar els seus progressos fins que deixi la primària als 11 anys. El NUT, com la majoria d'experts en psicologia infantil, considera aquesta prova estadísticament poc fiable i no vàlida. Els mestres haurien de tenir la capacitat d'imposar els seus criteris professionals a l'hora de valorar les capacitats i necessitats dels alumnes d'una manera que evités que fossin etiquetats des de bon principi.

Aquest test inicial, per descomptat, és també utilitzat pel Govern com una marca de referència respecte al futur progrés dels alumnes i alhora es fa

servir contra els docents. Tot plegat es complementa amb proves nacionals en escriptura, lectura, càlcul i ciències al final de l'escola primària, i proves del mateix estil es pretenen introduir també als set anys.

«Tot gira al voltant dels resultats de les proves. Si una cosa no és objecte d'avaluació, no és contemplada com una prioritat. Això posa molta pressió damunt l'alumnat, posa massa èmfasi en les assignatures més acadèmiques i fa avorrit un pla d'estudis amb un currículum repetitiu i sense creativitat. És com una cadena de producció amb petits i idèntics robots exhausts i sense imaginació, aviat classificats com a defectuosos si no assolixen el nivell correcte a les proves» (mestre de primària).

Les proves nacionals continuen a l'escola secundària amb l'examen GCSE¹⁰ als 16 anys.

Com se supervisa el sistema?

Aquest règim de funcionament és supervisat per Ofsted, la governamental Oficina per a Estàndards Educatius. Els inspectors de l'Ofsted realitzen inspeccions a les escoles i analitzen els seus rendiments acadèmics. Avaluen el progrés dels estudiants des de la seva arribada al centre i, a partir dels seus progressos, estableixen unes categories limitades d'estudiants (per exemple, des d'una perspectiva socioeconòmica, des dels més desafavorits als més benestants).

Ofsted té el poder sobre la vida i la mort de cada centre educatiu. Publica els seus informes i classifica escoles en una escala que va des de l'«excel·lent» fins al «molt deficient», proporciona taules de classificació de les escoles a escala local i impulsa un mercat d'elecció per a les famílies. Ofsted té el poder de transferir la gestió d'una escola "fracassada" a una entitat privada, dotzenes de les quals han establert franquícies que viuen de concerts amb l'Administració. Indefectiblement, com a conseqüència, el director i molts altres docents perden la seva feina. Aquesta és una forma de privatització, fins ara, per a entitats sense afany de lucre (malgrat que els directius d'aquestes organitzacions es paguen salaris substancials i que es registra un augment del nombre de casos de corrupció), però tothom creu que és un pas previ cap a l'objectiu del govern conservador de crear un sistema educatiu privatitzat per a empreses comercials.

El Govern afirma que aquest sistema de retre comptes millora els resultats. Com diu l'informe "Fàbriques d'Exàmens?", és cert que l'aposta per l'avaluació implica una millora en els resultats, però això passa perquè els mestres centren de manera gairebé exclusiva el seu treball a preparar les proves, fet que implica un currículum més reduït i empobrit. No hi ha evidència que això redueixi la distància entre els alumnes amb més dificultats i la resta; però

En molts centres l'exigència de retre comptes ha generat un opressiu règim de gestió dels docents per part de la direcció. Als mestres se'ls exigeix lliurar detallades programacions per cada lliçó o activitat, amb explícits objectius i resultats.

sí que hi ha evidència que els nens més desfavorits, amb pitjors resultats que els seus companys i que tenen una major pressió per assolir objectius, poden acabar com a objectors al sistema educatiu a conseqüència de la seva experiència de fracàs, un fet agreujat a partir dels diferents canvis en el currículum quan aquest esdevé més "acadèmic".

L'Ofsted és àmpliament temuda i odiada per mestres i directors. Un director de primària afirmava: «Considero la meua experiència amb Ofsted molt dura. Tenen una aproximació molt punitiva i agressiva i representen un model d'avaluació molt deficient. Vam trobar la seva intervenció molt destructiva.» A més, és fortament criticada perquè provoca la reducció de la rica i complexa vida escolar a una qüestió simplement estadística, pel seu biaix –escoles amb una proporció elevada d'alumnes desfavorits acaben tenint classificacions negatives– i per la seva manca de consistència. També se'n critiquen les exigències d'implementar mesures i que, en canvi, no sigui capaç de satisfer les demandes de les escoles. I el més important, és criticada pels docents per com domina la seva vida quotidiana.

Regulant la vida dels docents i els estudiants

En l'informe esmentat, molts docents comenten que malbaraten la major part del seu temps recollint i analitzant dades. Aquest és el testimoni d'una mestra d'educació infantil: «He de recollir per escrit tot el que faig –competències adquirides per sessió i alumne, interessos expressats pels nens, les coses que aprenen a fora l'escola, la planificació exhaustiva de cada activitat. Les tasques a emplenar segueixen i segueixen. Són totes coses que ja sé, però he de registrar-les per escrit per comprovar que ho sé.» I aquest és un professor de secundària: «Tenim un sistema electrònic d'anotacions, EMB, mitjançant el qual fem un seguiment dels estudiants cada dues setmanes... Les setmanes de l'EMB són extremadament estressants, per als estudiants és com si tinguessin deu exàmens! Els estudiants comencen a preguntar: "És això un EMB?...". I els

genera ansietat si la resposta és sí, i no s'esforcen gaire si la resposta és no.»

En molts centres l'exigència de retre comptes ha generat un opressiu règim de gestió dels docents per part de la direcció. Als mestres se'ls exigeix lliurar detallades programacions per cada lliçó o activitat, amb explícits objectius i resultats. Els docents són avaluats en funció dels progressos dels alumnes i els seus salaris hi van lligats en funció dels objectius establerts.

Això té els seus danys col·laterals per als nens i adolescents, tal com explica l'informe: "Petits i joves registren creixents nivells d'ansietat i estrès relacionats amb l'escola, desafecció i problemes de salut mental. Aquests trastorns són provocats per l'increment de la pressió de proves i exàmens, la presa de consciència a curta edat del seu propi "fracàs", i un increment de les exigències de rigor acadèmic del currículum".

Hi ha alternativa

La campanya del NUT pretent posar fi amb aquest sistema punitiu i oferir una alternativa educativa justa i productiva. Les escoles necessiten recopilar dades per guiar i ajudar l'alumne en el seu aprenentatge, però això és millor que ho decideixin els docents per si mateixos. Les escoles haurien de ser avaluades, però és millor fer-ho mitjançant una autoavaluació controlada amb el suport d'altres escoles i funcionaris locals independents. Les escoles haurien de retre comptes al govern, a les famílies, a les autoritats locals i a la comunitat educativa a través del diàleg i mitjançant una varietat de vies més adequades i que continguin informacions significatives, i no pas mitjançant mesures dures, rànquings i càstigs.

Traducció: Xavier Diez

⁹Richard Hatcher és professor de pedagogia al Birmingham City University i activista del National Union of Teachers i en campanyes educatives. Aquest article es basa en gran mesura en l'informe "Fàbriques d'exàmens", pel professor Merryn Hutchings, publicat el 2015 pel NUT. L'informe es troba a www.teachers.org.uk/examfactories. La plana web del NUT és www.teachers.org.uk/ Podeu trobar breus articles sobre aspectes de l'educació a Anglaterra al web <http://reclaimingschools.org/>.

¹⁰GCSE (General Certification of Secondary Education), és el nom de les proves nacionals per obtenir el títol d'ensenyament secundari al Regne Unit, i que se celebren anualment als 16 anys en un nombre de matèries limitades. N. del T.



**OFSTED
INSPECTOR
ON
THE
DOORSTEP?**

Les auditories ISO a la Formació Professional

Per JOSEP FERNÁNDEZ



L'estandardització de la Formació Professional a Catalunya

Els diferents governs i administracions amb competències en matèria d'educació fixen "objectius i resultats mesurables", com ara el nombre de titulats o graduats, la promoció d'estudis, l'abandonament escolar, la cohesió social, etc. Si només se saben els resultats sense conèixer les variables d'entrada, aquesta informació obtinguda de les avaluacions i auditories de ben segur que està distorsionada.

El tractament dels instituts d'FP com si fossin empreses, amb els conceptes i models de gestió privada, resultats i competitivitat, implica que hauran de tenir i complir una "productivitat acadèmica", cosa que vol dir que s'ha de produir el major nombre de titulats, entre altres resultats, per donar resposta als requeriments dels objectius fixats pel govern de torn, amb què s'eradica la idea d'equitat.

El concepte de qualitat és sobretot molt subjectiu, atès que cada consumidor i/o "usuari" té una idea diferent del que s'entén per qualitat. Per definició, la recerca de la qualitat és un procés que, una vegada iniciat, mai no s'acaba. Sempre és possible pretendre més qualitat.

En realitat, la qualitat és un concepte impregnat de valors. L'avaluació de la qualitat no és, per tant, simplement un procés tècnic, sinó polític. Es pot mesurar la qualitat d'un producte com és el resultat educatiu?

Projecte de qualitat i millora contínua: PQiMC

D'acord amb l'Ordre de 30 d'agost de 2006, el Departament d'Educació i Universitats crea el Projecte de Qualitat i Millora Contínua dels centres educatius, i se n'aproven les bases reguladores. Aquest projecte «pretén difondre i fer arrelar en els centres docents criteris i instruments de revisió, avaluació i redefinició permanent del treball».

Des del curs 1998-1999 el Departament d'Ensenyament promou experiències per a la millora de la gestió en els instituts d'educació secundària que imparteixen FP específica i en el Pla General de Formació Professional a Catalunya, aprovat pel Govern l'agost de 2002, impulsa la qualitat i millora contínua de l'FP, de la qual l'òrgan gestor és la DGFPI.

«Els centres s'agrupen en quatre xarxes de treball i quatre nivells: el primer, anomenat D, d'iniciació; primer any; el segon, el C, de creació i desenvolupament progressiu del sistema de gestió; segon

any; el tercer, el B, d'implantació, certificació i extensió del sistema de gestió; tercer any; i el quart, el A, de consolidació del sistema de gestió i impuls de noves millores en la gestió: EFQM.»

Finalitats, objectius, requisits i obligacions del PQiMC

- Definir un sistema de gestió del centre basat en quatre pilars fonamentals: la planificació, l'execució, l'avaluació i la millora contínua de totes les activitats que s'hi realitzen.
- Realitzar processos periòdics d'autoavaluació global del centre, per tal de disposar de dades que permetin engegar plans i processos fonamentats de millora.
- Disposar de la documentació normativa actualitzada.
- Nomenar una persona coordinadora del Projecte de Qualitat i Millora Contínua.
- Aprovar, per part del consell escolar i del claustre, la participació en el projecte.
- El centre assumeix el compromís de tenir establert, en un termini de dos anys, un sistema de gestió de la qualitat i, si així ho decideix, de cercar la certificació externa al tercer any, en què el sistema ha d'estar plenament implementat.
- Realització d'autoavaluacions mitjançant el model europeu de gestió de la qualitat i elaboració d'un pla de millora. Creació d'equips de millora.
- Elaboració i implantació d'un model de gestió de la qualitat del centre i, si s'escau, la certificació.
- El desenvolupament de la planificació estratègica i d'un sistema d'indicadors de coordinació i avaluació integral del centre, com a eines de gestió. El programari de gestió.
- El finançament de les despeses derivades de la certificació externa als centres.
- Assignació de places definitives lligades al Pla Estratègic.
- Establir per a cada curs, els objectius i els resultats esperats del servei i del procés, els indicadors amb enquestes de satisfacció, procediments de control del servei i procés i un sistema de queixes i suggeriments.

En la Resolució de 28 de maig de 2015, per la qual es convoca un concurs públic per a la selecció de centres educatius que imparteixen ensenyaments professionals o de règim especial, per tal d'incloure'ls, a partir del curs 2015-2016, en el Projecte de Qualitat i Millora Contínua, s'hi estableixen els requisits específics de participació. Per a la selecció de centres públics de Formació Professional, que imparteixin dos o més cicles formatius, i de fins a tres centres d'ensenyaments de règim especial; trobem en aquesta resolució algunes modificacions importants respecte a l'anterior normativa que cal destacar.

- L'aprovació per part del claustre i del consell escolar ja no és requisit per participar-hi. Pot ser

al projecte de direcció on s'hagi definit el PQiMC.

- S'amplien les obligacions dels centres seleccionats:

Un cop obtinguda la certificació, tots els centres han de mantenir-la durant, com a mínim, dos cicles consecutius complets de certificacions (per tal d'evitar baixes voluntàries prematures de continuar en aquest projecte, per decisió dels claustres).

Posteriorment, el centre podrà desenvolupar un sistema de qualitat que s'orienti cap a l'excel·lència en la gestió; per exemple, sobre la base del model d'excel·lència educativa e2cat o d'altres.

El Pla Estratègic o d'actuació de centre a mitjà termini, d'acord amb el projecte educatiu de centre, ha de recollir els objectius del projecte de direcció. També caldrà signar acords de coresponsabilitat. Entre d'altres, el PE hauria de tenir en compte els objectius de millorar els resultats educatius, millorar la cohesió social, augmentar la confiança dels grups d'interès i reduir l'abandonament escolar prematur.

153 centres públics d'FP, 3 EAD, 2 centres de Música i 6 EOI, d'arreu de Catalunya, participen en aquest projecte. Cent centres tenen implantat i acreditat un sistema de gestió basat en la norma UNE-EN ISO 9001, i 15 han acreditat, a més, els seus sistemes de gestió d'acord amb el model d'excel·lència e2cat, establert pel Departament d'Ensenyament. La resta de centres es troben en diferents fases del procés, amb la baixa voluntària d'un centre.

Procés d'implantació i documents del PQiMC

En primer lloc cal realitzar una anàlisi DAFO i una autoavaluació del centre. Es crearan equips de millora i participació en les xarxes de centres.

El projecte de direcció ha de ser coincident amb el PE i els objectius estratègics. El PE quadriennal i els acords de coresponsabilitat s'estableixen amb la signatura entre el director/a del centre i el director/a dels ST i/o gerent del Consorci.

Aquest PE recull el pla d'actuació o pla de millora (missió, visió i valors), el manual o mapa de processos i procediments del centre. Cal tenir la documentació del centre —el projecte educatiu de centre, les normes d'organització i funcionament (NOFC), les programacions i la programació general anual del centre.

Cal disposar del manual del servei de cicles formatius, del manual i plantilla d'indicadors del Pla Estratègic i indicadors dels processos.

La gestió documental de qualitat s'ha de fer mitjançant el programari específic qualiteasy/isotools.

S'han de realitzar les auditories internes i externes de certificació i informes de les auditories, comparativa dels indicadors dels centres que participen en la xarxa (competitivitat entre centres).

En cas que l'informe de l'auditoria externa constati una no-conformitat, caldrà constituir un equip de millora que durà a terme les accions necessàries per resoldre-la. S'han de realitzar també enquestes de satisfacció dels grups d'interès: alumnat, famílies i empreses.

Processos. Exemple d'un institut d'FP que desenvolupa al voltant de 20 processos en el seu PE, entre d'altres el procés d'ensenyament i aprenentatge.

«Definiríem procés com aquell conjunt de característiques, procediments i accions que converteixen una entrada de recursos en una sortida de resultats, productes i/o serveis amb valor afegit.».

Missió del procés: (què) desenvolupar les



activitats didàctiques d'ensenyament, avaluar i qualificar l'evolució i aprenentatge de l'alumnat, d'acord amb el marc establert al Projecte Educatiu i les concrecions i metodologies expressades a les programacions; (per a què) per tal que faci possible el desenvolupament personal, social i professional l'alumnat, l'adquisició de les competències previstes i la transició al món laboral i/o altres estudis.

Quines són les característiques de qualitat del procés?. El procés d'ensenyament i aprenentatge de l'Institut PQiMC serà de qualitat quan assolixi els objectius de qualitat següents:

- El percentatge d'alumnes que es graduen respecte dels matriculats és superior al 90%.
- El percentatge d'alumnes que superen els diferents mòduls professionals (MP)/UF/NF del curs és superior al 80%.
- La mitjana de les enquestes de satisfacció de l'alumnat de final de cicle és superior al 90%.
- La mitjana de satisfacció de les empreses col·laboradores en FCT i en dual és superior al 95%.
- El percentatge de baixes de l'alumnat és inferior al 3%.
- El percentatge d'alumnat que falta a més del 10% de les classes és inferior al 7%.

- El percentatge d'hores realitzades sobre el previst és superior al 97%.
- El percentatge de programació impartida sobre la programada és superior al 98%.

Procediments. Exemple d'un institut d'FP que desenvolupa al voltant de més de 50 procediments que formen part dels 20 processos presents en el seu PE.

Continguts d'una fitxa de procés. Procediments. Exemples de procediments del procés d'Ensenyament i Aprenentatge:

- L'acollida de l'alumnat. L'avaluació i qualificació. Les activitats extraescolars.
- Procediment d'activitats d'aula.
- Procediment d'avaluació, recuperació i qualificació.
- Procediment d'orientació i tutoria.
- Procediment de formació en centres de treball (FCT).
- Procediment de la Formació Professional Dual.

Indicadors. Exemple d'un INS d'FP que disposa al voltant de més de 40 indicadors corresponents als 20 processos presents en el seu PE i que respecte al procés d'ensenyament i aprenentatge té assignats 9 indicadors:

- Assistència d'alumnes a classe.
- Seguiment de la programació.
- Percentatge d'alumnes que aproven cada MP.
- Grau de satisfacció de l'alumnat respecte de l'ensenyament rebut.
- Grau de satisfacció de l'alumnat respecte dels serveis rebuts.
- Lliurament del registre de seguiment.
- Abandonament dels estudis durant el 1r curs del cicle formatiu.
- Percentatge d'alumnes que acaben el cicle formatiu.
- Grau de satisfacció de les empreses col·laboradores amb l'FCT.

Auditories per a la certificació dels sistemes de gestió de la qualitat

La nova NORMA ISO 9001:2015 en centres educatius anul·la la UNE-EN ISO 9001:2000 i 2008.

La implantació d'un Sistema de Gestió de la Qualitat, segons la norma UNE-EN ISO 9001:2015 (organització de l'institut d'FP com a empresa), demostra la seva capacitat de proporcionar de forma coherent productes o serveis que satisfan els requisits del "client" i la reglamentació aplicable.

La previsió és que els centres del PQiMC estaran en disposició de certificar-se amb la nova norma al març de 2016 i, a partir de març del 2017, totes les noves certificacions s'hauran de realitzar d'acord amb l'estàndard previst per la norma del 2015 i



quedaran invalidats tots els actuals certificats a partir de setembre / octubre de 2018.

Entitats certificadores

AENOR, APPLUS, ECA, Bureau Veritas, TÜV Rheinland, l'Associació Catalana per l'Excel·lència: QUALIcat (e2cat 2015), entitat que col·labora amb el PQiMC del Departament d'Ensenyament, i QUALIcat –(EFQM) per a la certificació de Centre Excel·lent.

En cada cicle de qualitat, es realitza una auditoria interna. L'equip auditor està format per professorat i membres d'equips directius dels centres de la xarxa PQiMC. Al curs següent una auditoria externa podrà certificar o mantenir la certificació corresponent. En aquest cas l'equip auditor és extern a les empreses certificadores anteriors.

Applus, a més, posarà a disposició dels centres personal expert, a fi de prestar suport tècnic al professorat del PQiMC, i formarà el professorat en sistemes de gestió de qualitat, segons el conveni signat amb la DGFPI.

En cada cicle de qualitat, es realitza una auditoria interna. L'equip auditor està format per professorat i membres d'equips directius dels centres de la xarxa PQiMC. Al curs següent una auditoria externa podrà certificar o mantenir la certificació corresponent. En aquest cas l'equip auditor és extern a les empreses certificadores anteriors.

No-conformitats

Quan dins del procés no s'aconsegueix fer de manera sostinguda el previst, les entrades són correctes, però les sortides són deficientes i es pot estar fent un servei no conforme: NC.

En el cas que després d'una auditoria es constati una NC, s'ha de constituir un equip de millora, fer

una DAFO del procés per identificar punts forts i febles, amenaces i oportunitats. Després cal fer la corresponent matriu de relacions. Una vegada obtinguda la puntuació final, caldrà prioritzar i dissenyar el pla de millores.

EFQM (Excelence For Quality Management). E2cat: Reconeixement com a centre excel·lent

El centre comença a formar-se en el model d'excel·lència EFQM en afegir-se voluntàriament als objectius marcats pel PQiMC. Després de 3 anys certificats, acumulant dades, realitzant millores, analitzant i planificant, es considera fer una valoració del centre des de l'òptica del model EFQM.

A Catalunya, els centres que participen en el PQiMC han fet servir una adaptació del model EFQM realitzada per la Associació Catalana per a l'Excel·lència (QUALIcat), basada en 12 eixos que estan relacionats amb els diferents criteris del model EFQM (aquesta adaptació s'ha anomenat model e2cat).

Per tal de poder avaluar un centre segons el seu model (e2cat), QUALIcat demana que el centre realitzi una autoavaluació interna tot utilitzant un qüestionari adaptat expressament al món educatiu, com també la realització d'una memòria que reculli què s'ha fet en el període de tres o quatre cursos immediatament anteriors.

El centre ha d'elaborar la memòria e2cat seguint estrictament les directrius fixades per QUALIcat, tot explicant:

- Com es va planificar a l'inici del període en qüestió.
- Com s'ha anat executant el que s'havia planificat (desplegament).
- Com s'ha avaluat la feina feta, l'assoliment dels objectius i la revisió de la planificació inicial, com a resultat de les avaluacions realitzades.

Per a cada eix, el centre ha d'identificar els seus punts forts i les àrees de millora.

Per potenciar la participació dels centres en el PQiMC, la DGFPI està impulsant que un dels requisits dels centres per participar i oferir serveis i programes sigui tenir implantat un sistema de gestió de qualitat i millora del centre o estar en procés de fer-ho. A tall d'exemple:

- Programa de mobilitat formativa i cooperació internacional en els ensenyaments professionals.
- Programa d'assessorament professional a les persones i a les empreses.
- Servei de reconeixement acadèmic dels aprenentat-

ges assolits mitjançant l'experiència laboral o en activitats socials.

- Programa d'innovació i transferència de coneixement "InnovaFP".
- Modalitat d'FP en alternança i dual.
- Acords de corresponsabilitat.

Cal remarcar que el títol cinquè de la recentment aprovada Llei 10/2015, del 19 de juny, de formació i qualificació professionals, estableix l'aplicació de models de gestió de la qualitat als centres de formació i els principis d'impuls a l'emprenedoria i la innovació en la Formació Professional.

Un argument de les direccions dels centres, que destaca com a positiva la participació al PQiMC, és que la documentació estratègica del centre millora, està endreçada, feta..., i que cal un mecanisme que el faci possible.

És un fet que en ensenyament el procés i el producte són elements d'una mateixa realitat i no poden separar-se; per tant, és molt difícil trobar un sistema d'avaluació de la qualitat educativa acceptat i imparcial.

Mesurar la qualitat d'un producte, en el nostre cas d'un resultat educatiu, és, sens dubte, molt complex, i encara més mesurar un procés, ja que ens adrecem a diferents agents (alumnat, famílies, empreses, etc.) que exigeixen o tenen unes expectatives diferents del servei educatiu, sense tenir present, a més a més del rendiment, aspectes com la satisfacció, l'adquisició de coneixements i habilitats, actituds i aptituds, hàbits, la personalitat i els desenvolupaments intel·lectual, físic, artístic, psicològic, social, ètic o cívic.

Els processos educatius no es poden fragmentar en elements o variables aïllades sense perdre la coherència, ja que per si mateixos ja són un factor de qualitat i, per tant, són intangibles i difícilment quantificables. A més a més, cada institució educativa és diferent, la qual cosa no es contempla en els indicadors: "valorar el resultat i menystenir el procés". En el moment actual es persegueix l'elaboració de sistemes d'indicadors d'un alt grau de generalització.

S'han canalitzat notables recursos econòmics públics dirigits a les activitats d'avaluació: agències públiques i privades, entitats certificadores, formació i equips avaluadors i/o auditors.

Pel que fa al professorat sense plaça definitiva al centre, en comissió de serveis, interins, substituïts, com que no coneixen amb profunditat el projecte de direcció o els manuals de servei, els processos, procediments, indicadors etc., pateixen pressió, angoixa i estrès quan han de fer les auditories,

tant internes com externes, ja que del seu resultat en pot derivar una NC (no-conformitat) i/o el manteniment de la certificació corresponent.

Els criteris que s'utilitzen en els indicadors i les auditories corresponents determinen el que s'exigeix del programa, del professorat i de l'alumnat i condicionen en gran mesura el procés educatiu, per donar compliment a les recomanacions de l'OCDE, entre altres organitzacions internacionals.

L'alumnat intenta satisfer les exigències i criteris dels exàmens respecte al seu aprenentatge. El professorat, en la mesura que les auditories tindran conseqüències en el seu estatus i la seva professió, intenten ajustar la docència a aquestes exigències del model auditat.

El treball del professorat es dualitza en una doble tasca administrativa, una primera que es focalitza en la documentació de qualitat, registres i indicadors de les auditories per poder superar-les, i la segona en els altres aspectes.

Cal fer l'avaluació i qüestionar la continuïtat del Projecte de Qualitat i Millora Contínua implantat als centres d'FP des del curs 2006/07, ja que han passat més de 10 anys en els quals els centres han estat immersos en el desenvolupament d'un projecte a què es destinen uns recursos econòmics considerables, però que molts posem en dubte que influeixi gaire en la qualitat del servei d'ensenyament i aprenentatge.

ISO: International Organization for Standardization.

OCDE: (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic).

AENOR: Associació Espanyola de Normalització i Certificació. És una associació privada reconeguda pel Ministerio de Industria y Energía que emet certificats de qualitat d'acord amb les normes internacionals ISO 9000, les europees EN29000 i les espanyoles, que ella mateixa ha creat, UNE 66900.

EFQM: Excellence For Quality Management, e2cat amb reconeixement com a centre excel·lent.

DGFPI: Direcció General de Formació Professional Inicial i Ensenyaments de Règim Especialitzats del Departament d'Ensenyament.

PQiMC: Projecte de Qualitat i Millora Contínua.
PE: Pla Estratègic.
OE: Objectius Estratègics.
NC: No-conformitat.

La fal·làcia de l'avaluació universitària

Per JAUME RADIGALES¹¹

En aquest article hi exposaré la meua visió sobre l'aplicació de l'avaluació docent i de recerca d'institucions com l'AQU (Agència de la Qualitat Universitària) i l'ANECA (Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación), depenents respectivament de la Generalitat de Catalunya i del Ministerio de Educación.

Fa poc més d'un any, vaig publicar al diari digital *El Núvol* un article que vaig titular "La necessitat de la insubmissió" (<http://www.nuvol.com/opinio/la-necessitat-de-la-insubmissio>) en què exposava les mateixes idees que, de fet, em mouen ara a escriure aquest text. Els criteris seran els mateixos i les semblances òbvies, i fins i tot m'he permès retallar i enganxar alguns dels paràgrafs allí exposats, per bé que alguns punts seran matisats i ampliat.¹²

Estat de la qüestió

Ja fa temps que vivim una època de canvis, d'incerteses i de frustracions en l'àmbit universitari. El sistema actual, que pretesament vol posar-se a l'alçada de la qualitat europea, no ofereix totes les garanties de rigor, equanimitat i transparència que haurien de ser òbvies i obligades.

Ja fa uns anys de l'aparició del llibre *Adéu a la Universitat*, de Jordi Llovet¹³, que sintetitza a la perfecció alguns dels despropòsits a què ens enfrontem els qui treballem per vocació en una institució com la universitària. El cas és que, d'ençà de la implantació del nou Espai Europeu de l'Ensenyament Superior (EEES), conegut popularment com a "Pla Bolonya", les coses han anat a mal borràs. El descontentament és un fet en tota la comunitat universitària, i això inclou els docents i els estudiants, que sovint es

queixen de les deficiències d'un sistema d'ensenyament que tendeix cada cop més a la professionalització (llegeixi's empresarialització) i menys a la reflexió i a la creació del pòsit intel·lectual que s'espera dels futurs llicenciats (ara se'n diu graduats) o doctors. Especialment dolorosa és la situació de les Humanitats, supeditades a uns criteris d'avaluació que són els mateixos de les ciències "dures", quan és evident que els mètodes, els objectius i els itineraris de les disciplines que se'n deriven són radicalment diferents.

A tot això s'afegeix ara l'amenaça dels nous plans d'estudis, els ja tristament famosos 3+2 o 4+1, que suposaran el tret de gràcia d'algunes carreres (un altre cop les Humanitats) que ja estan tocades de mort des de fa uns anys. La situació és alarmant i la necessitat de la insubmissió es fa palesa en les diferents tribunes en què professors, investigadors i alguns professionals hi han dit la seva. Òbviament, sense resposta institucional i sense que aquesta insubmissió s'hagi produït en els departaments i/o facultats de casa nostra. La por s'ha instal·lat a les aules, passadissos i despatxos dels centres d'ensenyament superior.

Situació kafkiana

En molts dels seus relats, Franz Kafka fustiga la burocratització, descrita com a realitat alienadora, deshumanitzadora i que tendeix a fer de l'individu, amb tota la seva singularitat i originalitat (això és, amb encerts i errors), un ens anònim en el marasme d'una societat cada cop més violenta contra les més elementals pautes de la llibertat humana. I és evident que no hi ha llibertat sense pensament. I no hi pot haver pensament de debò si el pensament



es controla i s'avalua. Sortosament, ja no es crema ningú per dir que la terra gira al voltant del sol, però continuen havent-hi maneres humiliants i perverses de condemnar a l'ostracisme de l'anonimat un esforçat professor que fa docència i que investiga amb serietat, responsabilitat i honestedat.

La burocratització és un fet inherent a la institució universitària. Ho ha estat sempre. Però ara s'ha arribat a una situació que fa perversament actual el geni de Kafka. Intentaré explicar-ho amb la màxima objectivitat descriptiva.

L'itinerari de tot professor universitari arrenca, un cop obtingut el títol, amb l'obtenció d'un doctorat. L'elaboració de la tesi sol fer-se, si es té una beca en un departament, simultanejant la redacció d'aquell treball amb la docència. I també amb la participació en un dels grups de recerca reconeguts oficialment (sota l'etiqueta dels SGR en el cas català). Un cop doctorat, aquell professor —associat— pot aspirar a ser lector durant quatre o cinc anys, al cap dels quals podrà obtenir la categoria d'agregat (això és, contractat indefinidament) o bé titular (funcionari de l'Estat, tot i que aquesta és una categoria que tendeix a la seva desaparició). Posteriorment, i si reuneix els requisits i hi ha una plaça convocada, pot arribar a ser catedràtic. S'arriba a aquestes categories si es

passen els diversos trams avaluatius. I és aquí on comencen els maldecaps.¹⁴

Les avaluacions de la recerca, si són positives, permeten al professor gaudir del que es coneix com a sexenni, que és el reconeixement de sis anys de recerca anomenada "competitiva". Sexennis que s'han de demanar, tal com el nom indica, cada sis anys per gaudir del que es coneix com a "tram viu".

Heus aquí la clau de la perversió del sistema, perquè el tram s'obté si aquella recerca és considerada com a "competitiva" —i per tant requisit indispensable per a l'aspiració a categories superiors, per a la direcció de tesis doctorals o per a formar part de tribunals— si l'aspirant ha publicat en diverses revistes anomenades d'"impacte" o bé llibres o capítols de llibres en editorials considerades de prestigi. S'ha caigut, per tant, en el parany del dirigisme en la recerca. I aquí és on —i ara escombros cap a casa— els professors que ens dediquem a disciplines vinculades a les Humanitats (les filologies, la història, la filosofia, la història de l'art o l'antropologia) tenim mala peça al teler.

Un biòleg, un químic, un metge o un físic sol publicar de manera natural i òbvia articles —gairebé sempre en llengua anglesa— en revistes

especialitzades i indexades en amplis catàlegs o llistes d'abast internacional,¹⁵ després de mesos experimentant a partir de material de laboratori amb un equip creat *ad hoc*. Però un especialista en Mercè Rodoreda, en Pompeu Fabra, en òpera barroca, en pintura cubista o en Isabel la Catòlica treballa de manera diferent —la recerca en Humanitats no té perquè fer-se en grup— i, per tant, ho té molt més difícil, tot i que serà avaluat amb els mateixos criteris que un especialista en teoria de cordes.

Les revistes especialitzades en Humanitats —que són moltes— tenen tanmateix una presència anecdòtica en aquelles llistes. De manera que si un publica en una revista de prestigi però que no està indexada, té molt poques —o nul·les— possibilitats d'obtenir un sexenni, perquè per als avaluadors aquelles revistes directament no existeixen. Hi ha algunes excepcions, com ara la revista *Els Marges*, especialitzada en llengua i literatura catalanes, escrita en la nostra llengua, i que ocupa una posició de primer ordre (A) en la llista elaborada pel CARHUS, que és un altre catàleg, elaborat des de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR). Però parlem d'una excepció, i encara de perdonavides, perquè el que compta és publicar en revistes indexades al JCR.¹⁶

Hi ha, encara, un altre mecanisme que sembla no haver estat entès pels anònims avaluadors: la metodologia en Humanitats demana temps (possiblement el mateix que necessita un metge per trobar un remei contra el càncer), però també espai. La recerca en el nostre àmbit ha de tenir com a lògica resposta la publicació de llibres —o capítols de llibres— i no tant d'articles. I les editorials dites “de prestigi” cada cop són més reàcties a publicar treballs seriosos i amb rigor acadèmic. El cas més clamorós és el de Paidós, editorial que fins al 2003 era un referent en matèria de comunicació i estudis sobre audiovisuals (cinema i televisió, sobretot). Des que aquell segell va quedar abduït pel grup Planeta, ja no es reeditaran obres de referència d'autors com David Bordwell, Robert Stam o Robert Altman, per citar-ne tres exemples,¹⁷ perquè el gran grup que ha fagocitat Paidós manté el nom de l'editorial però per publicar-hi llibres profilàctics (utilitzar i llençar) com per exemple autoajuda, salut i psicologia d'estar per casa a càrrec d'autors mediàtics. No cal dir que els investigadors de les nostres universitats han perdut una tribuna indispensable per tenir presència a nivell editorial. Sense oblidar que els llibres compten molt poc en els baròmetres avaluatius, perquè hi ha la percepció que es tracta de manuals. Independentment que molts manuals són bàsics per a l'exercici de la docència i com a eina per a l'estudiant, no es pot bandejar que la producció “natural” dels docents en Humanitats són precisament els llibres.¹⁸

Les avaluacions de la recerca donen molt poca o nul·la puntuació a editorials universitàries —un dels pocs refugis on poder publicar treballs de recerca—, i menys encara a petites editorials que malden per ser oasis aïllats en el context de grans grups devoradors i integrats en allò tan espantós de les “indústries culturals” (des de quan la cultura ha de ser industrial?). Editorials que són dipositàries de treballs rigorosos i que amb el temps poden acabar sent de referència, però que directament no compten. I no cal dir que professors que han guanyat prestigiosos premis d'assaig, publicats en editorials clau en aquest gènere, veuen com els seus treballs no entren dins dels criteris avaluatius. L'assaig no compta. Com tampoc no compta l'alta divulgació, registre natural de molta gent que es dedica, des de la Universitat, a allò que eufemísticament és batejat amb el nom (molt cursi) de “transferència del coneixement”.

Dit d'una altra manera, i perquè tothom m'entengui: avui dia, si el recentment desaparegut Umberto Eco o Román Gubern se sotmetessin a aquest tipus d'avaluació, no obtindrien cap sexenni i, per tant, no podrien dirigir tesis doctorals ni podrien formar part de tribunals ni, menys encara, passar d'associats a lectors o de lectors a agregats. O agregats interins. Per molt que el primer fos autor d'un treball de referència com *Opera aperta* o que el segon fos l'artífex de l'indispensable *La mirada opulenta*.¹⁹

I la docència?

La docència universitària també és avaluada. I es valora un altre concepte igualment cursi: la innovació docent. Avui dia, compta més haver fet un curs de Power Point o Keynote i demostrar que sabem “entretenir” els estudiants —n'hi ha que valoren un professor pel fet de fer classes “distretes” o “divertides”, si jutgem el que llegim a les enquestes d'alguns docents— i molt menys ser rigorós, exigent i ser capaç d'articular un discurs coherent durant una hora i mitja a l'aula.²⁰ El concepte de “classe magistral” està directament denostat per la nostra intel·ligència i els psicopedagogs que envaeixen els sinistres despatxos avaluadors s'han convertit en un llast del qual és molt difícil desprendre's. Almenys, durant una generació.²¹

Ara, aquella “classe magistral” sembla alienada i proscriu i suplida per la seminarització de les assignatures, que han de tenir —sembla— una aparença d'utilitat pràctica i immediata. Tècnica per damunt del coneixement, quan és obvi que la tècnica serà l'aplicació pràctica d'aquell coneixement prèviament adquirit.

Tot plegat redueix i arracona aquelles matèries



Diseñado por Freepik

que tan sols serveixen per a una sola cosa: per pensar, per facilitar als nostres estudiants les eines que serviran per bastir un edifici sòlid, amb capacitat crítica per enfrontar-se al món. El bon professor universitari no és tan sols el que transmet coneixement –factor indispensable–, sinó també passió pel coneixement. El bon professor universitari és el que facilita instruments maièutics que permeten l'estudiant arribar al coneixement per mitjans propis. I això no sembla haver-ho solucionat aquell Pla Bolonya. I ho espatllaran encara més els nous plans d'estudi amb el pervers 3+1+1 o 4+1. Aquell «Pla Bolonya» du el nom de la preciosa ciutat que va veure néixer la Universitat com a institució. La mateixa ciutat que n'ha vist el principi del funeral.

Ningú no discuteix que la recerca és part essencial del professor universitari. Però enlloc no sembla tenir-se en compte que la recerca sense interacció amb la docència converteix ambdós àmbits en sectors esbiaixats, sectorialitzats i perfectament divorciats l'un de l'altre. Si la recerca no reverteix directament en la docència, la primera deixa de tenir sentit.

La plaga va començar fa dècades, primer amb l'estupidesa del “políticament correcte”, després amb les reformes dels plans d'estudi en la secundària que han acabat per situar Espanya i

Enlloc no sembla tenir-se en compte que la recerca sense interacció amb la docència converteix ambdós àmbits en sectors esbiaixats, sectorialitzats i perfectament divorciats l'un de l'altre. Si la recerca no reverteix directament en la docència, la primera deixa de tenir sentit.

Catalunya a la cua dels sistemes d'ensenyament europeus. I finalment a les aules universitàries.

Uniformització

Catalunya, i si voleu Espanya, han estat països tradicionalment miserables i gasius en matèria de recerca universitària, potser amb la molt honrosa excepció de la biomedicina. Pretendre arreglar-ho en quatre dies i situar-nos a l'alçada de Harvard, Yale o “Oxbridge” és conduir-nos a la insensatesa



i al fracàs, tal com s'està demostrant. Sembla com si els professors que superem la quarantena —i els qui encara no hi arriben— i que ens hem vist abocats a aquest marasme d'absurditats kafkianes, haguem de pagar els plats trencats de molts professors que vam tenir mentre estudiàvem, que en alguns casos no havien publicat ni un sol llibre. Entre poc i massa...

Insisteixo que parlo molt especialment del terreny que trepitjo, que és el de les Humanitats. Fa goig, d'altra banda, que algunes universitats catalanes com la de Barcelona, la Pompeu Fabra o la Politècnica estiguin entre les que més aporten a nivell de recerca de qualitat. Però estem parlant de facultats o departaments de ciències "dures". Les Humanitats segueixen a la cua, entre altres raons perquè els investigadors en les disciplines que se'n deriven han de passar el mateix filtre que els seus col·legues de facultats científicotècniques o científicosanitàries: no es poden uniformitzar els criteris d'avaluació de la recerca com si tots els professors universitaris estiguéssim en el mateix sac. No es pot avaluar un filòleg amb els mateixos criteris que s'avalua un geòleg o un enginyer de camins.

Deixant de banda que els avaluadors que decideixen qui s'acredita disposen tan sols de la llista de les publicacions, això és d'un títol, d'un ISSN (o d'un ISBN) i d'un Dipòsit Legal que confirma la publicació que conté aquell treball i, per tant, el suposat impacte que té en funció d'aquelles llistes abans al·ludides. És a dir, s'avalua el codi de barres, no pas el contingut. I això permet la impostura, com ha estat el cas de molts investigadors que han tingut la sort de publicar en alguna revista indexada quan aquell treball no té, ni de bon tros, la qualitat mínima exigible. I és que moltes publicacions dites d'impacte no sempre tenen criteris rigorosos de selecció i d'avaluació dels treballs publicables. L'endogàmia és un fet, de manera que el que cal és ser astut i "col·locar-se" en aquell grup de recerca que té totes les garanties per tal que els seus treballs siguin publicats en revistes on els avaluadors poden identificar fàcilment quins són els autors que hi al darrere: el pretès anonimats és una fal·làcia. I sé de què parlo.

La necessitat de la insubmissió

Davant del marasme, de les incerteses i de la inoperància dels qui regeixen els destins de la Universitat, m'he atrevit (i torno a fer-ho ara) a plantejar la possibilitat de la insubmissió i no cedir als capricis i a les exigències de les administracions. És clar que el boicot l'haurien de començar els catedràtics, els professors titulars o els Investigadors Principals dels grups de recerca ja consolidats. És a dir, aquells que no tenen tant (o

gens) a perdre en els temibles processos avaluatius. Processos, d'altra banda, en què sovint intervenen companys de departaments, parapetats rere màscares d'aparent neutralitat, i que aprofiten el coneixement del sistema per treure el seu rèdit en formes diverses: eixamplant o migrant determinats equips i persones, tornant favors del seu passat, bastint xarxes d'obediència o clientelars. D'altra banda, els joves professors i/o investigadors ja comencen a conèixer les "trampes" del sistema per sobresortir en el nou i pervers mètode.

S'ha de reivindicar la possibilitat de publicar on i com es vulgui i on es cregui convenient i oportú: sigui article, capítol de llibre o llibre sencer. I de fer-ho al marge de les llistes macartistes d'unes

S'avalua el codi de barres, no pas el contingut. I això permet la impostura, com ha estat el cas de molts investigadors que han tingut la sort de publicar en alguna revista indexada quan aquell treball no té, ni de bon tros, la qualitat mínima exigible. I és que moltes publicacions dites d'impacte no sempre tenen criteris rigorosos de selecció i d'avaluació dels treballs publicables.

publicacions que caldria veure per què i com han arribat a ser d'impacte i que, d'altra banda, de tan impactants que són no llegeix, en el fons, ningú. Cal reivindicar, en aquest sentit, l'alta divulgació —compaginable amb les publicacions "d'impacte" i, per tant, perfectament avaluable—: al capdavant, això és el que llegeixen (o haurien de llegir) els nostres estudiants.

Però no ho podem fer des de la individualitat. Calen departaments, facultats i rectorats disposats a defensar el saber en tota la seva amplitud, sense que hi hagi carreres de primera i segona categoria. Cal donar resposta contundent a polítics que diuen que les Humanitats són un luxe, com aquell trist conseller de Sanitat, l'oblidable Boi Ruiz, que el 2011 va declarar: "Si vol estudiar filologia clàssica per plaer, s'ho pagarà vostè."²²

Hem de defensar la nostra tasca com a docents, com a professors que tenim davant nostre la responsabilitat dels joves postadolescents que en el fons tenen set de saber, tot i haver-los venut la carta de l'utilitarisme i de la immediatesa pràctica. La universitat no és un centre d'ensenyances professionals, sinó un espai de reflexió i d'acció, de pensament i de construcció de l'esperit crític. I això tan sols s'aconsegueix amb la interpel·lació, l'erotització pel saber i la constatació que necessitem més que mai una educació en els valors que aquesta crisi sembla haver fet saltar pels aires. Tot i que nosaltres siguem d'"eixe món", diguem no!

¹¹Jaume Radigales és Doctor en Història de l'Art, musicòleg i professor de la Universitat Ramon Llull. És autor de diversos llibres i recerques, crític musical a Catalunya Música i *La Vanguardia*.

¹²L'autor vol agrair les observacions i comentaris fets per companyes i companys professores i professors universitaris que han contribuït, amb les seves observacions, a l'enriquiment del text. Especialment, els doctors Ferran Sáez (URL), Jacobo Vidal, Pere Beseran, Joan Domenge i Sílvia Canalda (UB) i Neus Barrantes-Vidal (UAB).

¹³LLOVET, J. (2011). *Adéu a la Universitat*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. També dedica un capítol a l'empobriment la Universitat Joan Fontcuberta, mentre que Salvador Oliva focalitza la seva atenció en el descrèdit de les Humanitats en el seu darrer llibre. Cfr. FONTCUBERTA, J. (2008). *Tots el colors del camaleó: un assaig sobre la traducció*. Barcelona: Arola. OLIVA, S. (2015). *La rehumanització del arte*. Salamanca: Zarcillo.

¹⁴Tanmateix, aquest itinerari cada cop és més complicat: per més que s'aconsegueixin ràpidament les acreditacions de titular i agregat, el fet és que des de fa ja tres o quatre anys els lectors, que abans exercien de lectors quatre anys i ara n'han d'exercir cinc, passen a ser –si tenen sort– agregats interins, i per tant gent solvent i ben preparada es troba sense estabilitat laboral fins ben passats els 40 anys, amb jornades laborals maratonianes, centenars d'alumnes –amb avaluació continuada– cada any, càrrega de gestió, i amb l'obligació de mantenir un nivell de recerca altíssim, ja que probablement el dia que els treguin la plaça a concurs hauran de competir en l'àmbit internacional amb candidats que, aquest cop sí, s'han dedicat preferentment a la recerca.

¹⁵El més cèlebre i referenciat de tots és el Journal Citation Reports (Web of Knowledge), fagocitat per publicacions en anglès. Pel que fa a les arts i Humanitats hi ha l'Arts and Humanities Citation Index (AHCI), igualment força endogàmic.

¹⁶Cal no oblidar, d'altra banda, que les revistes més ben valorades reben molts més articles, cosa que provoca una demora en la publicació d'alguns estudis. A banda, les revistes sense valoració –o amb valoracions classificades com a C o D– tendeixen a desaparèixer. Flac favor també per la diversitat i la cultura.

¹⁷Informació facilitada a l'autor per la llibreria Medios, especialitzada en comunicació.

¹⁸Tampoc no compten –o ben poc– els llibres que contenen actes de congressos, cosa que explica el perquè de moltes publicacions els darrers anys en forma de llibres editats o compilats, però que en el fons són actes congressuals. Treballs, la majoria d'ells, interessants i a tenir en compte, perquè els comitès científics de molts congressos seleccionen precisament els treballs més dignes de ser publicats.

¹⁹Ferran Sáez va ser contundent sobre aquesta qüestió en un article ("Eco sense eco") publicat al diari *Ara* el 22 de febrer del 2016 quan afirma: "Avui dia *L'origen de les espècies* de Charles Darwin, *El capital* de Karl Marx o el *Discurs del mètode* de René Descartes, és a dir, tres de les obres més influents de tota la història de la humanitat, suspendrien irremeiablement davant de qualsevol agència de qualificació universitària." (http://www.ara.cat/opinio/del-Eco-no-mes-que_0_1528047182.html [2/V/2016]).

²⁰En les mateixes preguntes de les enquestes, s'insinua si el professor és divertit o si demostra tenir els coneixements necessaris per impartir la matèria. És a dir, que la mateixa institució posa en dubte la validesa del professor. Aquest podria ser un tema susceptible d'un altre treball amb debat posterior.

²¹Tot i que referit a l'ensenyament secundari, val la pena llegir els despropòsits dels pedagogs aplegats pel catedràtic d'intitut Ricardo Moreno Castillo en alguns dels seus llibres. L'argot dels psicopedagogs ja comença a envair les directrius de les universitats i potser caldria fer una segona part, o una extensió, de MORENO CASTILLO, R. (2016), *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Madrid: Pasos Perdidos.

²²<http://www.diaridegirona.cat/opinio/2014/10/23/humanitats/693471.html> [25/IV/2016].

Per a què serveixen les revàlides?

JAUME CARBONELL, CARMEN RODRÍGUEZ,
ENRIQUE DÍEZ, CARMEN FERRERO I JULIO
ROGERO (FÒRUM DE SEVILLA) ²³

(Foro de Sevilla)

El Congrés ha rebutjat el 5 d'abril l'aplicació de les revàlides, només amb els vots en contra del PP. Tots els grups parlamentaris, a excepció del PP, i la majoria dels representants de pares i mares, docents i estudiants s'oposen a les revàlides. Per què hi ha aquesta desqualificació tan aclaparadora de les revàlides?

Les avaluacions externes i les revàlides són proves d'avaluació final fixades per la LOMQE a tercer i sisè de primària, amb un caràcter informatiu i orientador, i a quart d'ESO i segon de batxillerat, amb el caràcter de revàlida per superar l'etapa.

L'avaluació i els currículums estandarditzats s'han convertit en l'objectiu fonamental de reformes neoliberals a tot el món que, com la LOMQE, tracten "d'elevant" els resultats educatius amb un control burocràtic sobre les pràctiques escolars i la professió docent. Aquest tipus de proves estandarditzades serveixen per al desenvolupament d'un aprenentatge fonamentalment memorístic i descontextualitzat, que és el que poden mesurar aquest tipus d'avaluacions.

La reforma educativa de finals del franquisme, la Llei General d'Educació (1970), ja intentava superar la rigidesa del sistema educatiu de la dictadura davant del fracàs de les proves memorístiques, amb la supressió de les "temudes revàlides" i va introduir l'avaluació contínua.

Tanmateix, durant els darrers anys l'auge d'aquest model neoliberal, tecnocràtic i conservador, centrat





en proves estandarditzades, ha estat importat acríticament al nostre país, justament en el moment en què aquestes proves estan sent debatudes, qüestionades i refutades a molts països del nord.

La febre examinadora –de l'alumnat de diversos nivells, dels docents, de les institucions escolars (i ara, fins i tot de les famílies, segons es proposa als Estats Units)—, que va *in crescendo* des de la dècada de 1990, no s'ha traduït en l'anunciada "millora". I és que, les revàlides per si mateixes no milloren ni canvien res. L'experiència dels Estats Units, que abusa de les proves externes, indica que els resultats han estat un desastre i han reforçat la mediocritat del sistema.

Els estudis mostren que, tot i la inversió duta a terme en les avaluacions estandarditzades des del 1990, no es percep cap millora consistent i/o significativa en els resultats escolars dels països en els camps i aspectes que han estat avaluats. Més aviat s'observen efectes negatius, com també febleses tècniques i problemes de comparabilitat.

Febleses tècniques evidents com el fet que se centren en les àrees de matemàtiques, llengua i ciències, amb què es fa arribar el missatge que prevalen determinats continguts per sobre dels altres, d'unes àrees per sobre de les altres. D'altra banda, només tenen en compte el que l'alumne fa en el moment de realitzar-les, tot limitant la valoració del progrés de l'alumnat al rendiment acadèmic mesurat en el moment de la prova, sense contemplar els avenços de l'alumnat en el seu procés i menyspreant altres elements

qualitatius, com també les circumstàncies personals de l'alumnat, que només poden ser valorades adequadament pel professorat que les coneix i que ha estat present i acompanyant el procés d'aprenentatge.

Els efectes negatius afegits més evidents que s'han observat en les avaluacions estandarditzades són en primer lloc la deslegitimació de la funció docent i la desconfiança envers el professorat, ja que no és el professorat qui té docència directa amb l'alumnat el qui avalua, en la mesura que se l'expulsa del procés de valoració final sobre el grau d'aprenentatge de l'alumnat i es recorre a altres professionals; en segon lloc, la degradació de continguts, ja que s'acaba estudiant el que s'examina i se centra el temps i els esforços docents a preparar l'alumnat per resoldre proves i exàmens, com ja passa a 2n de batxillerat de cara a la selectivitat; en tercer lloc, el control sobre la tasca docent i la pèrdua de la innovació educativa, en convertir el professorat en "preparadors de proves", fet que suposa un control directe sobre la seva feina i sobre el que han d'ensenyar; i en quart lloc, el cost econòmic, tan elevat com inútil, de la realització de les múltiples proves externes cada any i el cost per a les famílies de l'alumnat que hagi suspès quan hagin de pagar les despeses d'acadèmies per repetir la revàlida.

Cal afegir també que, per a l'alumnat, jugar-se els anys d'escolarització en una prova externa és injust i contradiu la funció de l'avaluació de millorar l'educació tot respectant la diversitat i els diferents ritmes d'aprenentatge; sense oblidar

el gran negoci que suposa una inversió de milions d'euros per pagar grans empreses privades com Pearson, McGraw-Hill i Educational Testing, en lloc de deixar que siguin els professors els qui s'ocupin d'avaluar l'aprenentatge del seu alumnat.

El fet que es prevegi la publicitat dels resultats en el cas de les avaluacions finals d'etapa, fet que l'anterior llei orgànica prohibia expressament, serveix per configurar llistes de centres ordenats en funció de les puntuacions obtingudes per l'alumnat. La divulgació d'aquests resultats en forma de rànquings que comparen els centres trasllada la responsabilitat d'aquest tipus de resultats als centres i als docents, ja que són els docents els primers a qui es responsabilitza dels mals resultats, sense considerar el conjunt de "factors associats" als rendiments escolars.

Aquest dispositiu redefineix el sentit de l'educació al voltant dels resultats i, encara més, perverteix el sentit de l'educació en convertir l'avaluació en un mecanisme de competició entre centres i no pas de cooperació, i en un dispositiu de classificació i segregació de l'alumnat i els centres escolars, amb què es consagra el darwinisme social, econòmic i polític.

El problema és que l'efecte col·lateral que comporten aquests rànquings és que seran els centres els qui triïn l'alumnat en funció del que alteri, millorant o empitjorant, els resultats que obté el centre al rànquing.

No podem oblidar que cap rànquing té en compte el tipus de centre i les característiques de l'alumnat que escolaritza i, per tant, no reflecteix la tasca que s'hi duu a terme. Ara bé, per al que sí serviran les revàlides serà per estigmatitzar l'alumnat, el professorat i els centres, per tal de generar un mercat, segons la concepció neoliberal, d'elecció dels centres que ocupin els llocs més destacats en detriment de la resta i, a mitjà termini, per assignar els recursos en funció dels resultats, cosa que convertirà les desigualtats en cròniques i estructurals tot allunyant-se del caràcter compensador que ha de tenir el sistema educatiu per tal de garantir l'equitat i la cohesió social.

Aquest model d'avaluació no està al servei de la millora de l'educació, que hauria de ser l'objectiu bàsic. Està més aviat orientada a seleccionar, segregar i sancionar que a identificar els problemes i establir mesures per resoldre'ls.

Des del Fòrum de Sevilla apostem per una avaluació integral (que analitzi tots els factors que hi intervenen) del sistema educatiu, que no perdi el caràcter formatiu (orientada a la millora) i que


sigui més democràtica (participada i coneguda per la comunitat educativa i coordinada pel professorat, la direcció dels centres i la inspecció), diversa (l'autonomia dels centres, dels seus projectes educatius, metodologies i context socioeducatiu, requereix diverses modalitats d'avaluació), justa (que no compari realitats diferents entre si) i rigorosa (que faci servir instruments tècnics adequats), adaptada a la societat del coneixement del segle XXI, en què es valoren cada vegada més altres capacitats cognitives més relacionades amb la comprensió –o la memòria comprensiva–, la interpretació, l'anàlisi crítica i el desenvolupament del pensament.

L'avaluació serveix per continuar educant i fer-ho millor; però cal posar mesures i, per tant, recursos. I quan hi ha recursos, cal retre comptes, que és un requisit democràtic. Hem de revertir el model que ens han anat imposant des de l'Administració Educativa en utilitzar l'avaluació com un mecanisme de promoció o exclusió. Hem de canviar l'enfocament dels exàmens i les revàlides com a estratègies de legitimació d'una classificació i com a naturalització d'una selecció social per via acadèmica.

En l'educació, i més encara a l'obligatòria, l'avaluació ha de tenir una funció formativa, d'ajuda a l'aprenentatge. Una carrera constant d'obstacles i superació de proves i revàlides al final de cada etapa és antipedagògica, sancionadora i excludent. És apostar per un model d'ensenyament basat en la pressió de l'examen, davant un altre model centrat en les necessitats i motivacions de l'alumnat. Aquesta és la nostra aposta des d'un enfocament pedagògic.

Traducció: Laia Rispau

²³El Foro Sevilla està format per professionals de l'educació, la major part professors i professores de la universitat que es varen constituir com Foro en Sevilla al 2012, amoïnats per la situació del sistema educatiu i alarmats per l'evolució de la política educativa, amb l'objectiu d'animar al debat i de generar un compromís amb la millora educativa. Jaume Carbonell és director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, Carmen Rodríguez és professora titular de la Universidad de Málaga i coordinadora del Foro Sevilla, Enrique Javier Díez és coordinador de l'àrea d'educació d'Izquierda Unida, Julio Rogero és mestre jubilat i membre destacat dels Moviments de Renovació Pedagògica, i Carmen Ferrero forma part dels MRP de Madrid. Article publicat originàriament a *El Diario.es* (22-abril-2016).



Vida i mort del sistema educatiu neoliberal i empresarial als Estats Units

Per JUAN DAVID RIVERA PALOMINO²⁴

La reforma neoliberal i empresarial

A partir del govern de George Bush, es començà a aplicar la Llei No child left behind (NCLB) amb l'objectiu de reformar tot el sistema escolar nord-americà, tasca per a la qual fou convidada l'educadora Diane Ravitch com a secretària d'Educació.²⁵ Segons els gestors i promotors, el problema central del sistema escolar eren els docents de baixa qualitat i els seus sindicats, que defensaven l'*statu quo*. Es pretenia arrabassar als mestres el seu professionalisme a fi de convertir-los en simples tècnics d'educació o aplicadors d'exàmens, i als sindicats se'ls volia treure el dret a la negociació col·lectiva. Per a Bill Gates, el sistema no produeix treballadors amb l'alta qualitat tècnica que requereix el país per tal de competir globalment. En aquestes intencions també coincidien l'exsecretària d'Estat Condoleezza Rice i l'excap d'educació pública de la ciutat de Nova York, Joel Klein, els quals sostenien que la baixa qualitat educativa dels Estats Units representava, en el context mundial, una greu amenaça per a la seguretat nacional.

Cal recordar que el 2010 aquest posicionament es va reflectir en el documental *Tot esperant Superman*, que presentava un sistema educatiu compost per professors mediocres i complaents, pares de família frustrats i sindicats obsessionats a protegir els seus afiliats. Segons la pel·lícula, l'única i millor solució són les anomenades escoles *charter*, que reben fons públics però són administrades de manera privada, exemptes de regulacions com contractar només professors sindicalitzats i algunes de gestionades amb afany de lucre. Els crítics a aquesta concepció sostingueren que això constituïa la punta de llançament de la privatització.

Abans de la llei Bush, els Estats Units gastaven 600 mil milions de dòlars (repartits en els àmbits federal, estatal i municipal), segons recull David Denby al seu llibre *El debat és sobre ocupació, poder i diners*, per finançar la despesa educativa del 90% dels alumnes nord-americans que estaven en centres públics, prop de 50 milions. Segons David Brooks, de *La Jornada*, des de fa més d'una dècada aquest model d'escoles *charter* alternatiu ha estat finançat, en gran part, per empresaris i les seves fundacions, com Bill Gates (Microsoft), la família Walton (Walmart), Mark Zuckerberg (Facebook), Eli Broad (Sun Life) i Michael Bloomberg (financer i exalcalde de Nova York).

Aquests empresaris del sector financer han invertit milers de milions en programes de privatització d'escoles públiques, les anomenades escoles *Charter*, fins a aconseguir imposar la seva agenda a escala nacional. Segons els crítics d'aquest model empresarial privatitzador, com

Diane Ravitch, Richard Rosthein, Jonathan Kosol i altres, determinen i defineixen, en gran mesura, el debat sobre les polítiques educatives del país i tenen entre les seves files el mateix secretari d'Educació, Arne Duncan (2009-2016), com també Barak Obama i el seu antecessor George Bush.

Tornant al tema educatiu, a partir de la llei Bush es començà amb els exàmens o avaluacions estandarditzades per valorar l'activitat dels mestres i de les escoles, els resultats de les quals podien comportar l'acomiadament de professors i tancament d'escoles. La situació fou dramàtica per als alumnes i per als professors que vivien en un entorn de pobresa i precarietat respectivament que no interessava ni els empresaris ni el govern.

L'*statu quo* pretenia arrabassar als mestres el seu professionalisme a fi de convertir-los en simples tècnics d'educació o aplicadors d'exàmens, i als sindicats se'ls volia treure el dret a la negociació col·lectiva.

Mitjançant el seu secretari d'Educació, el govern d'Obama, formulà el programa Race to the Top (o "Cursa cap al cim"), que promou una competència entre estats consistent a ampliar l'ús d'exàmens i a crear més escoles *charter* a canvi de fons federals acompanyats d'avaluació docent objectiva i de retre comptes al sistema. Els principis que hi ha implícits en aquesta concepció neoliberal de caràcter empresarial són els de responsabilitat, *accountability*, privatització i meritocràcia.

La crítica dels educadors i acadèmics nord-americans

Les crítiques dels educadors i acadèmics es refereixen més al model empresarial, l'objectiu del qual són la rendibilitat i els guanys abans que l'educació dels alumnes; és a dir, el seu aprenentatge. No els interessa, doncs, l'educació en si mateixa, sinó els beneficis crematístics, fins al punt que el mercat de l'educació ha esdevingut el segon mercat més rendible i s'ha arribat a valorar en 1,3 bilions de dòlars.

Segons l'evidència empírica aplegada com a resultat de diferents recerques, es va arribar a la conclusió que la reforma aplicada al llarg dels

governos Bush, Clinton i Obama no va produir els resultats promesos; és a dir, que no s'aconseguien els objectius plantejats i esperats. En part perquè el diagnòstic fet estava viciat i no es corresponia amb la realitat socioeducativa dels Estats Units. També s'afirma críticament que els exàmens estandarditzats no poden mesurar la qualitat dels mestres i les escoles, segons experts nacionals i directores de la Rand Corporation, l'Agència d'Investigació sobre Mètodes d'Avaluació de l'Acadèmia Nacional de Ciències.

Diane Ravitch, professora de la Universitat de Nova York, afirmà que «l'educació pública és atacada per les forces de la privatització i per part de qui fa promeses falses». Precisament, Ravitch fou una de les persones que va participar en les reformes com a subsecretària d'Educació del govern Bush pare. A més, remarcà que als docents se'ls vol treure la seva professionalitat i convertir-los en simples tècnics d'exàmens. També va advertir que als sindicats se'ls volia treure el dret a la negociació col·lectiva i, a més, criticà que les empreses amb afany de lucre, com qualsevol altra que busqui treure rendiment d'una inversió, prioritzen els guanys a l'educació.

L'investigador Jonathan Kozol sostingué que són els reformistes els qui negaven l'impacte de la pobresa sobre dels estudiants. L'esquerra de nivell educatiu entre pobres i rics s'ha ampliat en un 50% des de 1980. Un altre crític important, Richard Rothstein, expert en polítiques educatives de l'Institut de Política Econòmica, entre altres coses ha reconegut que calen sindicats més organitzats.

La gran rebel·lió contra la reforma s'inicià el 10 de setembre de 2010, liderada pel sindicat de mestres de Chicago contra la demanda de l'alcalde Rham Emanuel, excap de l'equip del president Obama, d'obrir més escoles *charter*, ampliar l'avaluació i lligar el salari dels mestres als resultats dels alumnes en els exàmens estandarditzats. Les protestes s'estengueren per tot el país.

Un altre conjunt de crítiques van ser fetes per Lisa Guisbond, del Massachusetts Institute of Technology (MIT), i Monty Neil i Bob Shaeffer, del National Center for Fair and Open Testing. Van titular la seva recerca "La llei Bush: una dècada perduda en l'educació". Les evidències empíriques recollides proven que la famosa llei va fracassar en relació amb els mateixos objectius a causa de l'equivocada dependència de les proves estandarditzades i de l'aplicació de sancions a les escoles, perquè l'objectiu de Bush era avaluar i sancionar punitivament; és a dir, avaluar, castigar i penalitzar. Tot plegat, va perjudicar considerablement molts centres

Als docents se'ls vol treure la seva professionalitat i convertir-los en simples tècnics d'exàmens. També va advertir que als sindicats se'ls volia treure el dret a la negociació col·lectiva i, a més, criticà que les empreses amb afany de lucre, com qualsevol altra que busqui treure rendiment d'una inversió, prioritzen els guanys a l'educació.

educatius, especialment aquells on estudiaven alumnes pobres. A més, les escoles *charter* no eren res més que centres de preparació o entrenament per superar satisfactòriament les proves estandarditzades. Sostenen que els reformadors han d'abandonar aquestes estratègies basades en la fe d'avaluar i, a continuació, castigar punitivament. Segons aquests autors i d'acord amb les dades acumulades van quedar severament afectades la qualitat i l'equitat de l'ensenyament i l'aprenentatge, ja que la llei no va pas incrementar, ans al contrari, la qualitat acadèmica ni va reduir les diferències, fins al punt que els mateixos crítics recomanaren que es canviés la concepció de la política educativa pel bé dels alumnes, dels professors i del conjunt del sistema educatiu.

I acabo amb un parell de preguntes. És pertinent exigir que els resultats de l'aprenentatge siguin iguals en una societat desigual, amb elevats índexs i percentatges de pobresa i indigència? Què hi diuen l'OCDE amb les seves proves PISA i els governos de Fujimori, Toledo i García i de tota la resta de governos neoliberals d'Amèrica del Sud i de Mèxic?

Traducció: Xavier Diez

²⁴ És filòsof i educador, doctor en Filosofia i Educació, professor de la Universidad Mayor de San Marcos (Lima, Perú) i antic consultor per a temes educatius de l'Organització d'Estats Americans.

²⁵ L'equivalent a ministra d'educació (N. del T).

Les esquerres han renunciat a plantejar polítiques educatives alternatives

Entrevista a PILAR CARRERA i EDUARDO LUQUE

Eduardo Luque (Deifontes, Granada, 1958) és llicenciat en pedagogia i psicopedagogia, va formar part dels MRP, ha publicat diversos treballs sobre didàctica, i ha assessorat projectes de renovació pedagògica a Llatinoamèrica. És col·laborador de diversos mitjans de comunicació.

Pilar Carrera (St. Quirze del Vallès, 1959) és mestra i llicenciada en història. Ha participat en diversos projectes de renovació pedagògica a Llatinoamèrica i ha treballat en aules d'acollida.

Ambdós acaben de publicar el llibre *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal* (El Viejo Topo, Vilassar de Mar, 2016, 158 pp.) que parla sobre la deriva neoliberal en les polítiques educatives globals.

Docència: A parer vostre, quins són els principals problemes que caracteritzen el nostre sistema educatiu?

Eduardo Luque: El principal problema és que el sistema educatiu està lligat al sistema econòmic i quan aquest entra en crisi, és lògic que el model educatiu també ho faci. Per posar un exemple, i ara que es fa educació per competències, les competències que ara ens semblen útils, ho són en funció del que avui determinen les prioritats econòmiques. Ara bé, les que avui funcionen, d'aquí uns anys poden quedar obsoletes. És

molt difícil predir quines seran les prioritats del mercat o de les empreses d'aquí una dècada. Ensenyar unes determinades competències, implica oblidar-ne d'altres, cosa que vol dir que generacions senceres poden quedar fora de joc, tret que siguem capaços d'oferir eines fonamentals que els puguin permetre adaptar-se a les circumstàncies canviants. I quines són aquestes eines? Són el coneixement. És el coneixement el que ens ha permès adaptar-nos als canvis evolutius i a cada moment històric.

Docència: A nivell pedagògic, sembla haver-se imposat una certa hegemonia de l'educació per competències. Què són? Què hi ha al darrere?

Pilar Carrera: En primer lloc, no hi ha una definició unànimement acceptada sobre competències. La més o menys oficial, patrocinada per l'OCDE, diu si fa no fa que són aquelles característiques que permeten desenvolupar les potencialitats d'una persona tant que treballador. Però això és una definició extraordinàriament vaga. El problema és que a l'hora de triar quines són les competències que el sistema considera rellevants, són aquelles que resulten favorables a les empreses. L'escola, en aquest sentit, està al servei de les empreses. A partir d'aquí arriba tot.

Eduardo Luque: Les competències, i sobretot la seva avaluació, sempre tenen una motivació política en la seva selecció. Un exemple actual és l'emprenedoria. En el moment actual, l'economia espanyola no recuperarà mai el nivell

d'ocupació i, per tant, s'ha de preparar la gent per a la contingència que mai no trobarà una ocupació fixa. La competència lingüística en anglès? No està fonamentada en l'interès per descobrir la dimensió cultural o literària, o llegir Shakespeare, sinó en el fet d'assolir unes habilitats comunicatives suficients, no gaire profundes, per tal que els nostres alumnes d'avui i treballadors precaris de demà puguin servir coca-coles als bars i restaurants. Això és així perquè el Banc Mundial i la Unió Europea ja ha determinat que el model educatiu espanyol estarà basat en el turisme.

Quan Felipe González ve fer entrar Espanya a la Unió Europea va haver d'acceptar la condició de desmantellar la indústria pesada, fet que es va traduir en una duríssima reconversió, que va convertir l'Estat en un país amb una economia vulnerable, sense capacitat d'autonomia econòmica i abocat als serveis i al turisme. Hi ha un document del Banc Mundial dels anys setanta que ja establia les línies mestres que corresponien a les prioritats econòmiques de cada país, i en el cas del nostre ja predeterminava aquesta situació subsidiària. Tot això té la seva traducció en el sistema educatiu.

Docència: En certa mesura, les polítiques educatives globals estan determinades per l'OCDE. Quina és l'agenda oficial i quina és l'agenda oculta d'aquest organisme?

Eduardo Luque: L'agenda oficial és una cortina de belles paraules. Jacques Delors va escriure aquell llibre de títol engrescador *L'educació amaga un tresor* (1996). Et llegeixes el llibre i hi veus bones intencions. Et pares a pensar i a analitzar-lo en profunditat i hi trobes molts més elements

que poden passar desapercebuts, i, efectivament, hi ha una agenda oculta. La primera cosa que es tracta de tapar rere la cortina és la diferenciació per països. Cada país tindrà un nivell diferent d'educació en funció del seu estatus en el mercat mundial i en la divisió internacional del treball. Així, els alemanys se centraran en la formació professional, per mantenir en funcionament la seva força industrial i exportadora. Els espanyols, en canvi, tindran un model de competències emocionals per ser un país més simpàtic als turistes.

Pilar Carrera: Per a mi va ser va ser tota una desagradable sorpresa aprofundir en aquest discurs de Delors. En una primera aproximació, hi ha aspectes molt raonables, com pot ser la idea de l'aprenentatge per a tota la vida. Tanmateix les propostes que es desprenen d'aquest llibre són tan vagues que després són interpretades d'una manera subjectiva en funció de l'interès dels poders i les indicacions dels organismes econòmics internacionals. Si *L'educació amaga un tresor* es publica el 1996, ens trobem que aquell mateix any i tres anys abans, la UE havia publicat dos llibres blancs d'educació que anticipen les polítiques actuals. La societat del coneixement, concepte aleshores cisellat, no es tracta de la societat del coneixement de les persones, sinó del coneixement al servei de les empreses i el sistema econòmic.

Docència: La darrera premi Nobel Svetlana Alexièvitx caracteritza l'*homo sovieticus* com un individu profundament marcat per l'experiència històrica del socialisme en la seva esfera individual, com un producte d'un temps, d'un país i d'unes certes dosis d'enginyeria social.





Podríem inferir-ne que amb les polítiques econòmiques socials, laborals i culturals s'està gestant un *homo neoliberalis* i quin paper hi pot estar jugant l'escola?

Pilar Carrera: Si em permeteu la visió d'una mestra que és a peu d'aula, et diria que molt important. Escoles, instituts i universitat estan empenyent els nens i els joves en una mateixa direcció. Quan introdueixes a l'aula els programes d'emprenedoria, estàs orientant les noves generacions en una determinada direcció.

Eduardo Luque: L'escola està transmetent el missatge que mai més no hi haurà feina fixa i estable, que els nens i joves s'hauran de buscar la vida des de la solitud de l'individualisme, que s'hauran de preparar per a una societat en canvi constant –una de les constants del discurs de Delors. Des de l'escola, i també des dels mitjans de comunicació, s'està enviant un model de nova persona capaç d'assumir i interioritzar els valors que se li inculquen des del poder: la necessitat de ser flexible, la d'assumir la idea de canvi constant, de considerar natural l'"avui tinc feina, i demà no", tot inoculant un cert conformisme i fins i tot resignació, o la idea que això de quedar-te sense drets ens pugui ser presentat com un fet normal. Jo tinc contacte habitual amb gent de trenta anys i part d'aquest discurs ja el tenen interioritzat, aquesta idea que l'individu pot ser enviat a la paperera sense capacitat de queixar-se. A l'educació, sense anar més lluny, el tema de la creixent precarietat, els terços de jornada, la dissolució progressiva de la democràcia als claustres en són uns clars indicadors. Es fragmenten el coneixement, el treball i els treballadors.

Pilar Carrera: En els trenta-tres anys que em dedico a l'ensenyament he assistit a una modificació de les actituds dels claustres davant de les direccions. Hem passat de la idea que el director era un més, a qui et podies adreçar o queixar-te, i ara això cada vegada passa menys.

Eduardo Luque: I això també té a veure amb les modificacions que estem veient en l'avaluació a les escoles. Se'n parla molt d'"excel·lència" educativa, un concepte que ningú no sap exactament en què consisteix, encara que l'avaluació té una dimensió política, perquè es decideix avaluar uns criteris, mentre que se'n desestimen uns altres.

Pilar Carrera: L'avaluació que s'està fent en aquests moments no té nom. Als substituïts se'ls està fent propostes de no-continuitat, cosa que genera un ambient de por i intimidació, i es busca la submissió del professorat, perquè té repercussions econòmiques i laborals, ja que els poden fer fora.

Eduardo Luque: Hi ha uns documents de l'OCDE que insisteixen a lligar l'avaluació docent i els resultats acadèmics dels alumnes a les condicions salarials del professorat, cosa que està passant plenament a Anglaterra i de la qual s'està parlant a França. De fet, també Jose Antonio Marina, al darrer Llibre Blanc encarregat pel Ministerio de Educación, ja ho recull com a recomanació.

Docència: Una de les primeres víctimes de les reformes educatives que s'implementen arreu és la reducció, fins a pràcticament l'extinció, de les humanitats, tal com afirmen Jordi Llovet, Martha

Nussbaum, Antoni Dalmases o el col·lectiu de professors de literatura que darrerament han impulsat un manifest. A què respon aquesta obsessió per bandejar la literatura, les llengües clàssiques, la història o la filosofia?

Pilar Carrera: Al fet que no tenen una funcionalitat reconeguda. El gran criteri de selecció de criteris és la utilitat pràctica immediata. Quan era estudiant, que em vaig llegir el llibre de Summerhill, vaig adonar-me de la capacitat d'absorció que té el capitalisme d'aquells elements que en un principi semblaven qüestionar-lo.

Eduardo Luque: Al llibre plantejem aquest tema. Estem donant un tipus d'educació específica d'acord amb el grup social al qual ens estem adreçant. Això, de fet, ja va aparèixer amb la LOGSE i els seus crèdits variables. Trobaves que a Pedralbes hi havia crèdits d'astronomia i matemàtiques aplicades, i a la Mina en feien un altre de construir cadires. En aquest model general apliques una part general a objectius específics. Tu necessites unes elits instruïdes en conceptes i coneixements diferenciats respecte als que tindran els sectors populars.

Docència: Darrerament es parla molt de privatització educativa. Com es concreten aquestes polítiques de privatització en l'ensenyament?

Eduardo Luque: Es fa de manera diferenciada segons cada país, perquè cada país té les seves tradicions educatives, o nivells previs de privatització de les seves economies. Per exemple, a Anglaterra estan molt avançades, amb la introducció, fins i tot, de grups empresarials amb interessos en la indústria militar que proveeixen de serveis escoles i instituts i que es dediquen a avaluar. També hi ha models ja establerts per avaluar els alumnes sense intervenció dels professors. En altres, com a França, la resistència de la seva societat civil ha impedit, de moment, que prengui tanta força. A Itàlia, a l'època de Berlusconi, el Ministeri d'Educació Pública, ben significativament, va passar a anomenar-se Ministeri d'Instrucció. A Espanya hem perdut capacitat com a Estat d'establir un model educatiu propi, perquè s'ha renunciat a tenir un model econòmic autònom, de manera que és cada vegada més vulnerable a les polítiques de privatització educativa.

També hem observat, arran de les polítiques de digitalització del sistema educatiu, una modificació de la capacitat cognitiva dels alumnes. Hi ha alguns estudis als Estats Units, pioner en aquests programes d'introducció informàtica, que han detectat que el nivell cognitiu dels alumnes havien caigut en picat. Això té repercussió en la indústria i, fins i tot, en l'àmbit de la Defensa. Fa

poc es va conèixer una anècdota molt rellevant: en unes maniobres militars, en un d'aquests episodis poc coneguts de guerra electrònica, els russos van aconseguir una caiguda del sistema informàtic de la flota nord-americana. Sense accés als satèl·lits ni al sistema GPS, els mariners s'havien extraviat, no sabien on eren, desconeixien la seva posició. Arran d'això, les acadèmies militars han impulsat de nou els sistemes tradicionals, fonamentats en la manipulació de sextants i la trigonometria per tal que no siguin vulnerables en el cas d'un episodi similar. El sistema educatiu nord-americà comença a ser conscient que l'abús de les noves tecnologies implica un desconeixement d'habilitats bàsiques que posa en perill la mateixa seguretat nacional. A Finlàndia l'ús dels ordinadors està limitat a un parell d'hores setmanals. A l'Índia, el lloc on es recluten els millors programadors informàtics del món, tenen un sistema educatiu en el qual els alumnes d'elit no toquen les calculadores fins als deu anys, i no entren a la programació informàtica fins als catorze. Esperen que tinguin estructurat el coneixement i el desenvolupament general de les habilitats cognitives per posar-los després a fons en l'aprofundiment en tasques de programació.



Pilar Carrera: Hi ha un llibre molt interessant, *Què està fent internet amb les nostres ments*, de Nicholas Carr (Taurus, 2011), que rebateja la idea que la informàtica faciliti l'aprenentatge i sosté que s'està perdent la capacitat de concentració, que se substitueix la lectura en profunditat per la lectura en diagonal, que l'atenció es dissipa mitjançant el recurs dels hipervincles. Tot plegat dificulta la capacitat d'estructurar el pensament. Aquesta idea enllaça amb allò que el periodista Frank Frommer anomena "el pensament Power Point", que no fa gaire va publicar un llibre (Península, 2011) on denunciava l'emascarament de la realitat a partir de la simplificació i fragmentació que implicava la filosofia d'aquest programa de presentacions informàtiques.

Eduardo Luque: Hi ha una anècdota curiosa relacionada pel general Stevenson, cap operatiu de les

forces armades nord-americanes a l'Afganistan, que en una compareixença davant del Congrés als Estats Units va fer una declaració prou interessant en afirmar que "hem perdut aquesta guerra per culpa del Power Point". Ho explicava perquè els oficials, quan venien del combat, abans solien fer uns informes escrits prou complets, amb una certa idea global i detallada del que havia succeït al camp de batalla. En canvi, el Power Point obliga a sintetitzar la informació del que ha passat en un màxim de deu diapositives, perquè el temps i l'atenció de l'auditori sol ser prou limitat. Això fa que es perdi un munt d'informació rellevant pel camí, que no arriba a l'Estat Major, el qual, sense prou dades significatives, no podia modular una estratègia coherent.

Docència: Malgrat els problemes del sistema educatiu, malgrat una certa revifada dels moviments socials en els darrers anys, constatem problemes a l'hora de mobilitzar la comunitat educativa i, en particular, el professorat. Per què? Què està passant que expliqui aquesta dificultat? Per què la mestra que fa de voluntària i participa en manifestacions, per posar un exemple, a favor dels refugiats, s'inhibeix als claustres o no participa en vagues o manifestacions en defensa del seu lloc de treball?

Eduardo Luque: Aquesta és la meva gran preocupació. Jo he estat treballant en una ONG que es diu Educació Sense Fronteres. Doncs, bona part de la gent que hi col·laborava com a voluntària, mai no es mobilitzava per temes relacionats amb l'educació. Podien ser molt solidaris amb els nens del Nepal, mentre que aquí les coses resultaven molt diferents i semblaven incapaços de defensar els seus propis drets com a treballadors de l'ensenyament.

Pilar Carrera: Jo el que veig és un canvi generacional. Ara mateix s'està jubillant tota aquella gent que va protagonitzar la gran vaga de l'ensenyament públic del 1987-1988, i les generacions que ens estan substituint, crec que tenen colonitzada la mentalitat col·lectiva. Penso que s'han perdut pel camí una sèrie de valors que fa que sigui extraordinàriament difícil mobilitzar-les. Entre els supervivents d'aquella gran vaga que va durar més d'un mes, molts també es van desmoralitzar quan en la darrera vaga dels interins, s'adonaven que la majoria dels qui seguien la mobilització eren funcionaris de carrera i que els mateixos interins semblaven incapaços de defensar els seus drets.

Eduardo Luque: Hi ha altres factors que també afavoreixen aquesta situació, com la fragmentació del mercat laboral: interins, definitius, provisionals, mitjos, terços... I, certament, molta gent que acaba d'entrar al sistema tenen una

cultura reivindicativa pròxima al zero. I en aquest sentit, les facultats han desenvolupat un paper fonamental, perquè s'han posat a les ordres de l'Administració.

Docència: El sistema educatiu, tanmateix, i sobretot el col·lectiu docent, malgrat els problemes que assenyalem i la visió no sempre generosa oferta des dels mitjans de comunicació, solen gaudir d'una bona valoració per part de l'opinió pública. Quins són els punts forts de l'escola catalana?

Eduardo Luque: La capacitat d'innovació dels docents d'aquí és excel·lent si la comparem amb la d'altres països, sobretot els anglosaxons.

Pilar Carrera: El punt fort del sistema català són els mestres. El dia que els mestres decideixin treballar estrictament allò que se'ls demana, el sistema s'enfonsa. El sistema es fonamenta en l'esforç, la implicació personal i la vocació dels professionals, que fan molt més i van molt més enllà de les seves responsabilitats objectives. Contràriament al que s'està dient, els nostres mestres estan, tècnicament, ben formats; ara bé, potser són poc crítics.

Docència: Finalment, i per concloure, ja sé que fer pronòstics és molt arriscat. Tanmateix, com preveieu que evolucionarà a curt, mitjà i llarg termini el nostre sistema educatiu?

Pilar Carrera: Anem a un model en què l'escola concertada continuarà mantenint la seva posició de privilegi, i tractarà d'ocupar-se de l'educació de les classes mitjanes i mitjanes-altes, mentre que l'escola pública, malgrat l'immens esforç que s'està fent, a partir de polítiques de deteriorament deliberat aplicades per la Generalitat, quedarà com un sistema subsidiari. Jo, que conec molt bé Terrassa, escoles públiques que havien estat de referència, a partir de decisions equivocades de l'Administració, s'han degradat molt ràpidament.

Eduardo Luque: Jo també sóc pessimista. Des de l'esquerra (tret potser de l'esquerra sindical, com fa USTEC-STEs), no s'està plantejant una alternativa a les polítiques educatives vigents i al model neoliberal hegemònic. Hi ha una desorientació molt clara i així és difícil revertir aquest procés. Si el model polític vigent, fonamentat en el neoliberalisme, es consolida i s'aprofundeix, el futur que espera a l'escola és terrible. De moment, l'esquerra sembla haver abdicat de la idea de reivindicar els principis de la igualtat social, de tenir una idea progressista sobre l'educació; ha abandonat les classes treballadores a la seva sort i perd el temps en causes espúries, de manera que, ara mateix, l'espai a l'esquerra s'està cedint a la ultradreta, la xenofòbia i el populisme.

