

FUTUR DE LA RECERCA PEDAGÒGICA A CATALUNYA

Conferència final del seminari Reflexions i propostes per una educació renovada
(24 d'octubre de 2007)

Jaume Sarramona
jaume.sarramona@uab.cat

Antecedents

Si es vol conèixer la situació de la recerca pedagògica a Catalunya, cal recórrer a uns estudis ja realitzats al respecte i que donen una visió força ajustada del què ha estat aquesta recerca en els darrers vint anys. El 1995 es publicà per primera vegada un Llibre Blanc sobre la recerca educativa al nostre país¹. Fou el resultat d'un encàrrec fet per la Generalitat (CIRIT i departament d'Ensenyament) a aquest autor, materialitzat mitjançant un equip multidisciplinari en l'àmbit pedagògic i integrat per professors de diverses universitats catalanes. Aquest Llibre Blanc va fer una anàlisi de les recerques fetes els deu anys anteriors i proposava certes prioritats a desenvolupar per fer front als desafiaments que l'educació de finals dels noranta ens platejava, principalment per l'aplicació de la LOGSE, però també per donar resposta a certes qüestions que ens eren pròpies com a país.

Amb les mateixes dades d'aquest estudi, el grup format en el marc de l'Institut d'Estudis Catalans sota la coordinació del professor Josep Gongàlez Agàpito², va fer una anàlisi complementària, produint el que fou el primer report de la recerca pedagògica feta per aquella institució. El període abastat fou del 1990 al 1995. Un segon report, continuació de l'anterior, fou publicat el 2005, abastant entre els anys 1996 i el 2002³.

¹ Sarramona, J. (dir.). *Llibre Blanc de la recerca educativa a Catalunya*. CIRIT-Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1995.

² L'equip de recerca fou integrat per P. Benejam, A. Colom, J. Mateo, J. Pelach i J. Sarramona, a més de J. González-Agàpito

³ En aquesta ocasió, l'equip l'integraren P. Benejam, A. Colom, J. Mateo, J. Sarramona, X. Laudo i J. González-Agàpito (coord.).

Per tant, gran part de les reflexions que aquí es presenten han tingut presents els tres estudis esmentats, no solament perquè no se'n han fet d'altres amb el mateix caire general sinó perquè la participació d'aquest autor en tots ells fou molt activa.

Característiques de la recerca pedagògica

La primera qüestió que cal clarificar és què entendrem per recerca pedagògica. No es tracta d'una simple qüestió terminològica, sinó de fons. Si la paraula "pedagogia" ja està prou malmesa per l'ús excessiu i moltes vegades inapropiat que se'n fa, no cal dir que a l'afegir-hi el terme "recerca", el perill de doble degradació resulta evident. No es tracta tampoc de reclamar superats purismes etimològics ni conceptes restrictius de la recerca en l'àmbit de les ciències socials, però sí de determinar amb una certa claredat la diferència entre allò que fa avançar el coneixement pedagògic amb unes certes garanties de rigor, i allò que resulta ser resultat de la simple opinió personal, per molt respectable que aquesta pugui ser.

Per començar, cal recordar que el saber científic, de tot tipus, és un producte social i per això mateix ha de ser públic; és a dir, ha de ser publicat. El saber no publicat no existeix als efectes de fer avançar un àmbit concret del coneixement. Per tant, pot existir una certa dissonància entre el saber pedagògic que s'elabora de manera subjectiva a les aules i als centres educatius i el saber pedagògic que es publica i es posa a l'abast dels seus possibles usuaris. És una realitat que cal tenir present i que hauria de portar a demanar tant un rigor en la recerca com un esforç de publicació dels resultats valuosos que tenen lloc quotidianament en escoles i aules.

Però és igualment evident que no tot el que es publica és coneixement científic, no tot és resultat d'una recerca. I això per molt que es vulgui estirar el concepte de recerca. Sense estendre'ns ara en excessius comentaris acadèmics, ens cal recordar que una recerca mereixedora d'aquest qualificatiu és un procés rigorós, controlat i verificable per altres, que dona garanties que les conclusions resultants no són estrictament subjectives, sinó que tenen altres suports aliens

a la sola figura de l'investigador. Aquestes condicions són exigibles amb independència del tipus de metodologia emprada, quantitativa o qualitativa. I clarificat aquest punt, resulta clar que no totes les preteses recerques que es fan i es publiquen en el camp pedagògic compleixen aquest requisits.

D'altra banda, cal fer un esment a un tipus d'activitat propera a la recerca que té àmplia tradició en l'àmbit pedagògic: les anomenades "experiències" o "pràctiques" pedagògiques. Sens dubte són necessàries per a l'activitat docent (i no docent), però si s'esgoten en elles mateixes no aporten coneixement compartit, aquell coneixement que dèiem fa avançar i amplia el bagatge d'un camp científic. Perquè en tot moment ens estem referint a la Pedagogia en tant que coneixement científic de l'educació i, per tant, patrimoni dels qui s'hi dediquen professionalment; exactament de la mateixa manera que passa en altres camps similars: medicina, arquitectura, psicologia, economia, etc. Tot això reconeixent que les experiències poden resoldre problemes professionals específics, en àmbits concrets, i que poden ser l'inici d'una recerca estricta, que ha de permetre ampliar el camp del coneixement de tota la comunitat pedagògica.

Aquestes consideracions varen ser presents en la fixació dels criteris per identificar les recerques fetes a Catalunya en els anys analitzats en els informes del Llibre Blanc i els reports de l'IEC. Però és cert que el criteri de valoració de si havien estat realitzades amb rigor no va poder ser considerat; les raons són ben obvies: no era factible entrar recerca a recerca en el procés seguit en cadascuna d'elles. En tot cas, es va considerar el fet que no es tractés de la simple publicació d'opinions personals.

Encara unes darreres consideracions abans d'entrar en el detall de la situació i la prospectiva en la recerca pedagògica. Tanmateix, com també succeeix en altres camps científics i professionals, l'activitat pedagògica té diverses branques d'especialització, la qual cosa ha justificat que es pogués adoptar el terme "Ciències de l'educació" per a designar aquesta diversitat de camps. Cada camp d'especialització pot ser identificat mitjançant descriptors, que es corresponen a dimensions concretes del camp en qüestió. Per posar un sol

exemple: el camp de l'avaluació es pot analitzar des de la visió de l'avaluació de l'alumnat, de programes, del professorat, dels centres, dels continguts, ... etc.

Com també sol ocórrer en tots els camps del saber, els treballs de recerca pedagògica estan altament condicionats per la ideologia social imperant, imperant tant en els organismes que solen finançar les recerques com en els contextos acadèmics i socials on habitualment es produeixen aquestes recerques. Potser seria exagerat parlar de modes en el sentit vulgar de la paraula, però no hi ha dubte que es poden identificar tendències i pressions de les quals resulta difícil sostreure's, i que expliquen el pes que en certs llocs i moments prenen els temes objecte de recerca. En conseqüència, pensar que la recerca pedagògica respon a necessitats objectives de coneixement en el camp de l'educació no passa de ser una simple il·lusió. Les conseqüències d'això resulten notòries: importants camps erms de treball seriosos i quantitat de recerques que no tenen cap incidència sobre la millora de la pràctica educativa i sobre l'augment del coneixement pedagògic consolidat.

No es pot acabar aquest apartat inicial sense una referència a un tema constant al referir-nos a la recerca pedagògica: el pretès distanciament entre la teoria (recerca) i la pràctica, especialment la pràctica duta a terme pels professionals de l'educació i de manera especial els docents. És tracta d'una constant repetida arreu i que sempre acaba afirmant que la universitat, on en definitiva es fa la major part de la recerca, viu d'esquena i desconeix les necessitats dels docents. I quan es vol concretar encara més, s'acaba dient que els pedagogs encarnen aquesta teoria descontextualitzada i, per això mateix, inútil per a la millora de l'activitat educativa quotidiana. Sense perdre de vista l'objectiu que ara ens ocupa, forçós serà fer algun comentari a aquesta acusació que planeja sistemàticament sobre la Pedagogia i sobre la recerca pedagògica, sense per això caure en simples reaccions de defensa corporativista.

Ja ha estat comentat abans el tema de les modes i de les tendències vinculades a idees socials i polítiques preponderants en cercles i institucions. A

aquesta realitat cal afegir-hi el fet indubtable que hi ha recerques pedagògiques que obeeixen solament als estrictes interessos dels qui les fan. Tampoc és una excepció respecte d'altres camps científics i professionals, i aquesta possibilitat ha d'existir, si creiem en el principi de llibertat que ha de presidir el treball intel·lectual. Altra cosa fora debatre si les administracions públiques han de finançar aquestes recerques sense, en principi, interès social. Però tinguem en compte que una resposta absolutament negativa suposa tallar d'entrada la capacitat innovadora dels investigadors, sense oblidar que no sempre "a priori" es possible saber la utilitat social d'una recerca. Perquè la pregunta de fons és qui decideix sobre la utilitat de les recerques: els qui tenen càrrecs de responsabilitat en els governs de torn o bé els docents? En el primer cas, no cal estendre'ns massa per constatar que accedir a un càrrec polític no dóna més llums acadèmiques que les ja posseïdes per la persona en qüestió abans d'arribar-hi. Si han de ser els docents els qui ho jutgin ens trobem amb el problema de la seva representativitat en aquest terreny i, en molts casos, el de l'escassa formació pedagògica des de la qual poden jutjar la pretesa utilitat o no del coneixement ofert. I això sense remetre estrictament al ja vell aforisme que la millor pràctica és una bona teoria i que el saber científic és teoria per naturalesa, de la mateixa manera que el saber pràctic (professionalitzat) és tècnica per naturalesa.

Un bon professional necessita de saber tècnic per a resoldre els problemes quotidians, però el coneixement tècnic es recolza en el científic (teòric) i gràcies a això ciència i tècnica interactuen mútuament i així progressen. Tot sota la consideració evident que les tècniques pedagògiques no són mecanicistes en els seus resultats, han de ser sempre contextualitzades, estan en constant revisió, etc., etc. Tot això s'entén amb claredat precisament quan es tenen teories fermes que ajuden a interpretar la realitat complexa que suposa l'educació.

La situació de la què partim

Fent una breu síntesi de la situació de la recerca a Catalunya fins al 2002, es poden fer les següents afirmacions:

- L'àmbit de les didàctiques especials, junt amb la psicopedagogia i la tecnologia educativa, són els més tractats.
- En un segon nivell destacarien l'avaluació i els aspectes socials de l'educació, seguit dels estudis sobre el professorat, l'educació no formal i els aspectes teòrico-històrics de l'educació. La resta d'àmbits es podrien situar en un tercer nivell.

Una comparació d'àmbits més treballats entre el 1990 i el 2002 ens dona la següent taula (Reports de la Recerca a Catalunya, 2005, p. 1597):

1990-1995	1996-2002
<ul style="list-style-type: none"> - Didàctiques especials - Psicopedagogia - Desenvolupament curricular - Educació per nivells - Educació no formal - Tecnologia educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Didàctiques especials - Psicopedagogia - Tecnologia educativa - Aspectes socials de l'educació - Desenvolupament curricular - Història de l'educació

- Àmbits de poc tractament en el conjunt dels dos períodes analitzats són: l'educació comparada, la política i planificació educativa i l'educació especial.
- La posada en pràctica del principis pedagògics que marcaven la LOGSE expliquen en gran part la naturalesa de la recerca desenvolupada durant els anys noranta.
- Amb el començament del nou segle augmenten els àmbits de recerca que es vinculen amb les noves realitats socials provocades per la immigració i aquells que suposen una vinculació amb corrents internacionals, com l'avaluació, entre altres.
- La tecnologia educativa es manté com a àmbit objecte de tractament ampli, seguint així l'indubtable signe dels temps.
- "Segueix pendent la creació d'un organisme que coordini – no que realitzi – tota la recerca educativa feta a Catalunya, organisme que hauria de fomentar la recerca en els àmbits que siguin prioritaris en

cada moment històric” (sic) (Reports de la Recerca a Catalunya, 2005, p. 1607).

Propostes de recerca pedagògica

Fins aquí el que s’ha fet en els darrers anys; ara parlem del futur immediat.

Perquè les propostes que es presenten a continuació puguin defugir els exclusius punts de vista personals o, si es prefereix, les preferències personals pel que fa a la recerca, es vincularan a contextos socials i professionals que les justifiquin, encara que resulta inevitable que la pròpia trajectòria personal es projecti sobre elles. Però, com s’afirma en el camp de la metodologia de recerca, el prendre consciència de la pròpia subjectivitat és el millor camí per evitar que contami totalment el treball que es fa.

Catalunya viu una realitat social i educativa que és compartida pels països del nostre entorn i alhora té unes característiques que li són pròpies i que ens han definit fins ara com a país diferenciat⁴. Ambdues perspectives plantegen les seves pròpies exigències sobre l’educació i sobre la recerca que l’ha de nodrir. A més, caldrà afegir alguna “assignatura pendent” que pot interactuar amb alguna de les dues perspectives anteriors com a font de recerca pedagògica.

Observant les tendències internacionals en el camp educatiu es poden constatar tres grans línies de preocupació:

- A) La millora de la qualitat dels sistemes educatius, sense que això vagi en detriment de l’equitat.
- B) L’aproximació de l’educació escolar a les exigències de la vida social actual, preparant als ciutadans per aquesta vida real.
- C) L’aportació que el sistema educatiu ha de fer a la convivència social i a la preservació del medi ambient.

⁴ Deixaré ara de banda la consideració que alguns podrien fer que perdem de manera accelerada aquestes darreres característiques i que cada dia ens assemblem menys a la Catalunya que tenia una identitat pròpia clarament diferenciada. El signe dels temps? La globalització? La nostra pròpia desídia? Segurament tot hi juga. Però això fora objecte d’una altra anàlisi.

Cadascuna d'aquestes línies tenen unes dimensions internes que analitzarem i vincularem amb la recerca pedagògica.

A) La millora de la qualitat de l'educació proporcionada pels sistemes formals és una preocupació de tots els països desenvolupats. Correspon a l'exigència creixent de la societat, que és conscient del cost de l'educació i que demana uns resultats congruents amb aquesta despesa. La progressiva consciència democràtica dels ciutadans exigeix conèixer i valorar els resultats obtinguts, en el marc del que s'anomena "rendició de comptes". Això suposa tenir a punt sistemes d'avaluació que permetin donar aquests resultats i elements referencials que permetin comparar-los amb expectatives i contextos semblants.

Per tot això, s'han desenvolupat programes d'avaluació que cobreixen algunes dimensions del sistema: resultats, funcionament dels centres escolars, incidència de les variables de context, etc., al temps que s'introdueixen criteris d'avaluació en tots els programes que s'implanten. Algunes avaluacions són de caire internacional i els països es veuen públicament comparats entre si, amb totes les repercussions polítiques internes que això suposa i les corresponents conseqüències en la imatge internacional.

Catalunya va signar el 2002 un conveni amb l'OCDE, responsables del conegut Projecte PISA d'avaluació internacional, per obtenir resultats propis significatius, desagregats del conjunt de l'estat (Consell Superior d'Avaluació dels Sistema Educatiu (2005); com també ho van fer el País Basc i Castella-Lleó. Amb anterioritat ja es participà com a país en un altre programa d'introducció de les noves tecnologies en els centres educatius (Consell Superior d'Avaluació dels Sistema Educatiu, 2006). Actualment, un grup significatiu de les CC.AA de l'estat s'han incorporat al PISA del 2006 amb mostres també ampliades. Els resultats es faran públics abans de finalitzar l'any 2007.

La proposta que amb bona lògica es deriva d'aquesta situació internacional és que Catalunya ha de seguir aprofundint l'avaluació en totes les seves diverses manifestacions, com a garantia d'augmentar la qualitat del seu sistema. Es podran fer totes les matisacions oportunes als programes, a les tècniques i als instruments d'avaluació que s'apliquin en cada moment, però sense tenir coneixença objectiva dels resultats és impossible identificar els dèficits i els punts forts d'un sistema.

Ens cal continuar i aprofundir la recerca seriosa en l'àmbit de l'avaluació. És el que es coneix acadèmicament com a "investigació avaluativa". No oblidem que tenim encara uns camps on no existeix una avaluació externa rigorosa: l'avaluació del rendiment de l'alumnat per acreditar les titulacions acadèmiques i l'avaluació del professorat com a part de la seva carrera professional, posem per cas. L'avaluació de les actituds i competències més transversals de l'aprenentatge, en són uns altres exemples. En el cas de l'alumnat som l'únic país del món avançat on els alumnes arriben fins a l'accés universitari sense cap avaluació externa homologada del seu rendiment. Es tracta d'una assignatura pendent que la legalitat vigent no contempla i que cap govern, estatal o propi, s'ha atrevit a encarar.

Pel que fa al conjunt del sistema, a Catalunya tenim la única experiència d'avaluació àmplia. Es realitzà entre el 2001 i el 2003 precisament per a recollir informació objectiva sobre l'aplicació de la LOGSE, una vegada havia acabat el seu calendari d'aplicació. Fou l'anomenada "Conferència Nacional d'Educació" que, impulsada des de la conselleria d'Ensenyament d'aleshores, es realitzà amb plenes garanties d'imparcialitat i rigor, gràcies a la responsabilitat dipositada en acadèmics acreditats i de diferents tendències polítiques, a més d'aconseguir un amplíssim nivell de participació de la comunitat educativa⁵. Les seves propostes i conclusions, tristament, es trobaren amb un canvi de govern a l'estat i a Catalunya que les ha dut a l'oblit.

⁵ De manera presencial varen participar prop de 9.000 persones en tots els actes organitzats i la web confeccionada per rebre respostes va rebre un total de 68.000 visites i un total de 1.200 respostes explícites (Conferència Nacional d'Educació 2000-2002, 2002)

L'existència del Consell Superior d'Avaluació, creat el 1993 per realitzar l'avaluació del sistema educatiu, ha complert la seva responsabilitat amb moltes limitacions, la principal de les quals deriva del fet que és un organisme intern del Departament d'Educació, la presidència nata del qual correspon al conseller/a, si bé fins ara l'ha delegada, però amb l'inevitable dependència orgànica i política que això comporta. Aquest organisme s'hauria de convertir en un Institut autònom, tal com ja es va fer en el seu moment amb l'Agència de la Qualitat Universitària. És difícil entendre com no s'ha fet el mateix paral·lelisme entre ambdós organismes. L'autonomia i potenciació d'aquest organisme d'avaluació del sistema no universitari, que hauria de tenir també responsabilitats en recerca, tal com ja succeeix al País Basc⁶, fora una bona plataforma per potenciar la investigació avaluativa que necessitem.

Cercar la qualitat del sistema educatiu no es pot fer en detriment de l'equitat. I aquest és un desafiament que demana estudi rigorós i defugir de resolucions simplistes i reflexions demagògiques. Els autors que tracten el tema, i molt especialment els responsables polítics, tenen una fàcil tendència a jugar interessadament amb les xifres que habitualment identifiquen els paràmetres indicadors del sistema, tal com ha assenyalat, posem per cas, el sociòleg Carabaña (2006). El desafiament per a la recerca és trobar estratègies aplicables al sistema educatiu, als centres escolars i a les aules, que aconseguixin uns resultats escolars elevats per al conjunt de l'alumnat sense que això vagi en detriment tant dels alumnes que tenen dificultats com dels qui tenen altes possibilitats. L'equitat no pot ser entesa com una simple homogeneïtzació dels resultats, que algú podria qualificar fàcilment com l'`imperi de la mediocritat`. Tenim, doncs, la necessitat d'investigar opcions organitzatives de caràcter ampli i més restringit que permetin el desenvolupament de totes les potencialitats de cada alumne, fugint d'esquemes simplistes, de classificacions rígides per a tots els alumnes, de suposades pràctiques comprensives que solament s'aguanten en el paper i, especialment, vinculant les propostes a la formació i compromís del professorat.

⁶ En el País Basc existeix l'anomenat Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

L'equitat exigeix, en efecte, programes de discriminació positiva per als alumnes que tenen dificultats, però també programes de potenciació del desenvolupament d'aquells alumnes que poden i volen arribar a nivells superiors d'aprenentatge. L'habitual demagògia sembla que ens obliga a escollir entre una o altra opció – això ho defensen fins i tot molts docents, còmodes davant una suposada “igualtat” dins del grup d'alumnes -, quan no tenen perquè ser incompatibles. Investigar estratègies metodològiques que permetin la flexibilitat agrupativa (no permanent), la introducció de materials específics d'aprenentatge individualitzat, la introducció de sistemes d'ajut entre els propis alumnes, etc., han de ser factors que col·laborin a evitar, per exemple, la deserció d'alumnes capacitats vers els centres on se'ls garanteix atenció diferenciada.

Aquesta harmonització de la qualitat i l'equitat és certament un problema bastant universal. Crida l'atenció, per exemple, com alumnes provinents de grups socials d'alt nivell acadèmic i econòmic no obtenen en països com Mèxic o Brasil rendiments equiparables als seus homòlegs en països del primer món⁷. És clar que no han estat atesos en les seves possibilitats. Però nosaltres, a Catalunya, tenim el doble desafiament de fer justícia amb els alumnes amb possibilitats i, al mateix temps, hem de fer justícia amb aquells alumnes nouvinguts que necessiten una atenció específica per motius diversos, i també als del país que tenen contextos socials poc afavoridors. L'aplicació d'estrictes mesures segregacionistes perpetuaran la divisió social i està demostrat que tampoc no aconsegueixen resoldre el problema de la diversitat.

B) Podria ser un tòpic més l'afirmar que l'escola viu d'esquena a la vida real que l'envolta, aïllant-se en la seva cúpula de cristall i actuant com si es justificqués per ella mateixa. Sens dubte és una exageració aquesta afirmació tan rotunda. Però també resulta evident que l'escola és una institució de canvi lent, massa lent per adaptar-se als canvis accelerats dels nostres temps. És

⁷ Com a exemple, Carabaña esmenta que els alumnes brasilers fills de professionals tenen una mitjana de 428 punts en el Projecte PISA del 2003, gairebé uns cent punts per sota dels seus equivalents espanyols (Carabaña, art. Cit. p. 56).

ben coneguda aquella semblança que si una persona de finals del segle XIX pogués veure la societat actual de començaments del segle XXI se'n faria creus, excepte si entrava en una escola.

El cas és que l'escola es justifica socialment perquè prepara ciutadans; per això mereix la consideració de servei públic. Resulta evident que preparar ciutadans per al segle XXI no és el mateix que fer-ho per al segle XX i XIX, i aquesta preparació solament és factible si l'escola resta oberta al seu entorn i incorpora els coneixements, habilitats i compromisos que són propis d'aquest moment històric en la seva activitat pedagògica quotidiana; la qual cosa va més enllà d'una assignatura concreta⁸.

La preparació per a la complexa societat dels temps presents i de futur immediat té múltiples dimensions i no és solament l'escola qui la seva justificació de ser regulada políticament i que sigui obligatòria per a tothom. Per tant, l'escola hi té un pes fonamental en aquesta preparació per a la ciutadania. L'escola és l'únic lloc on avui coincideixen tots els futurs ciutadans per rebre una formació compartida, que faci possible la convivència i el desenvolupament social. Aquesta preparació passa, però, per una revisió del curriculum, que s'ha adaptar a l'avenc del coneixement, per la preparació en les eines comunicatives dels nostres temps, per la instal·lació de les habilitats pròpies de la comprensió i resolució de les situacions característiques dels nostres temps ... No es tracta ara de fer una llista exhaustiva de qüestions necessàries, que resultaria de concretar cadascuna de les dimensions anteriors, però el criteri principal resta clar. Per això, ja des de finals del segle passat, s'ha produït un moviment internacional de revisió curricular que posa l'èmfasi en els continguts que han de fonamentar la formació continuada al llarg de la vida (com ara es denomina la formació permanent); exigència pròpia dels temps de canvi accelerat que fan necessària la constant actualització de coneixements i habilitats. Contràriament a la tendència tradicional del sistema d'anar ampliant els continguts curriculars, es tracta de tornar a "allò que és bàsic" i que té una

⁸ Encara que aquesta assignatura es digui "educació per a la ciutadania" o quelcom semblant. Sense entrar a fons a discutir ara la pertinença d'una matèria d'aquest caire, no hi ha dubte que la preparació per a ser ciutadans del segle XXI va més enllà d'una assignatura i d'un docent responsable de la mateixa.

permanència més prolongada. Aquest és un dels components de les anomenades “competències bàsiques” (UNESCO)⁹ o “competències clau” (Unió Europea, OCDE)¹⁰.

Ja l'any 98 Catalunya va entrar en la consideració de les competències bàsiques mitjançant un primer treball d'identificació de les mateixes, fet conjuntament amb les Illes Balears i Canàries (Departament d'Ensenyament, 2000), i que va tenir després continuïtat en el marc de la Conferència Nacional d'Educació. Des de l'any 2001 s'instaurà una avaluació censal dels alumnes de quart curs de primària i segon de secundària, que després ha estat imitat per altres territoris de l'estat, com les Canàries, Castella-La Manxa i Andalusia, fins a ser incorporada aquesta avaluació en la vigent LOE (ja ho havia estat en la pràcticament “non nata” LOCE)¹¹. És tracta, doncs, d'una línia de clar futur, que afecta a tots els nivells del sistema educatiu¹², però que encara necessita un gran esforç d'estudi i d'avaluació de les aplicacions curriculars derivades. Bona prova d'això és que alguns països ja tenen el seu currículum bàsic i secundari en base a competències (Anglaterra, Quebec, Portugal, Xile, Mèxic, Austràlia, etc.) i s'esmenten també en els decrets curriculars elaborats pel ministeri espanyol, si bé en aquest cas sense tenir-les integrades al currículum¹³.

⁹ En el marc de l'Acció de Dakar que la UNESCO va establir per a l'any 2000 es fixaren una sèrie d'objectius per a la consecució de la qualitat de l'educació, entre els quals es pot esmentar el número 6, que deia “millorar els aspectes qualitius de l'educació, garantir els paràmetres més elevats, per aconseguir per a tothom resultats d'aprenentatge reconeguts i mesurables, especialment, en lectura, escriptura, aritmètica i competències pràctiques, essencials per a la vida diària”. En el seguiment d'aquest projecte, s'assenyalà que les escoles més eficaces tenen, entre altres característiques, un esforç centrat en l'adquisició de les competències bàsiques (UNESCO, 2004).

¹⁰ La Unió Europea nomenà una Comissió que elaborà una proposta de Competències clau el 2004, les quals han servit de referència en la vigent LOE. Per la seva banda, l'OCDE va encarregar un treball d'identificació de competències clau, acabat el 2003, el projecte DeSeCo (Rychen, 2003) i el seu Projecte PISA d'avaluació internacional està basat en competències clau.

¹¹ La vigent LOE en el seu article 144.1 prescriu: “El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad”.

¹² Les noves titulacions universitàries, situades en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, que s'acordà a Bolonya el 2000, fonamenten el seu currículum en base a competències professionals.

¹³ En efecte, el MEC ha posat les competències bàsiques en un annex dels decrets curriculars i s'ha limitat a recollir – amb algunes modificacions – la relació de competències (en aquest cas considerades “claus”) de la Unió Europea. Deixa en mans dels Governos autonòmics i dels centres escolars el fer realment un currículum fonamentat en les competències, és a dir, un currículum on les competències bàsiques són els

Necessitem, per tant, l'elaboració de programes i propostes metodològiques contrastades de com aconseguir les competències bàsiques en tots els alumnes. Aquesta meta es vincula directament amb els propòsits d'equitat abans esmentats per al sistema (Sarramona, 2004).

Dins d'aquest mateix capítol de la necessitat de major vinculació entre l'escola i la societat es pot situar la utilització de les tecnologies de la comunicació i la informació (TIC) en els processos ordinaris d'ensenyament-aprenentatge. En el balanç de la recerca feta fins al 2002, ja sortia l'àmbit de la tecnologia educativa com un dels àmbits més treballats, es tracta, per tant, de seguir en aquesta línia perquè constantment sorgeixen noves possibilitats en el camp tecnològic que l'escola no pot deixar de banda. Evidentment, cal una certa prudència en aquest terreny de canvis constants, subjecte en gran mesura a les regles de l'estricta consum. El sistema educatiu no pot ni ha d'entrar en la carrera consumista que domina el món dels fabricants dels productes tecnològics. Però tampoc no es pot marginar d'una realitat que impregna tota la nostra vida, tant pel que fa a l'oci, com a la comunicació i a l'activitat laboral. I el fet és que, amb les excepcions d'alguns centres molt concrets, les TIC estan infrautilitzades en les seves possibilitats didàctiques. El problema té diverses cares: les econòmiques sens dubte, encara que amb un pes cada vegada més minso, les laborals i, sobre tot, les actitudinals del professorat. Queda clar que l'escola difícilment pot preparar per a una societat altament tecnificada si no es tecnifica ella mateixa. En el mateix camp de les competències bàsiques abans esmentades hi ha tot un capítol dedicat a les competències tecnològiques (Sarramona, 2004, cap. 6). Acceptat aquest principi, després cal fer una anàlisi seriosa del què resulta realment important en aquest camp, que també es vincula amb la fita pretesa de l'equitat en el sistema, ja que es tracta de no crear ni aprofundir l'escletxa tecnològica entre les persones i comunitats ben equipades i formades tecnològicament i les que no ho estan, amb la consegüent pèrdua de possibilitats socials per part d'aquestes darreres.

objectius generals de l'aprenentatge. Està clar que el MEC no ha volgut recollir l'experiència catalana en aquest terreny però si la decisió política d'una avaluació censal en competències, atribuint-se ara la seva realització amb caràcter centralitzat per a tot l'estat. El departament d'Educació de Catalunya ha seguit la mateix línia del ministeri, posant també les competències en un annex dels currículums de primària i secundària obligatòria.

Necessitem coneixements contrastats de l'eficàcia de les TIC, de com cal emprar-les en els processos didàctics i en l'avaluació; de manera que es tracta d'un àmbit de recerca encara amb molt camí per córrer.

C) De fet es podria considerar un apartat més del camp anterior, però donat el seu pes específic, ens fixarem ara en l'aportació que l'escola ha de fer a la convivència social i a la preservació del medi ambient, en uns moments en què resulten clarament amenaçats com a conseqüència de la globalització i del consum massiu.

De la necessitat de treballar per la convivència social en el present i en el futur en dóna bona prova el fet que en tota relació de competències proposades pels organismes internacionals hi hagi un capítol al respecte¹⁴. Les raons del perquè preocupa ara aquesta qüestió són prou conegudes: perill de conflictes entre països, perill de conflictes entre comunitats d'un mateix país, perill d'exclusió de persones per raons diverses, ... i tot en un context on – encara que amb moltes limitacions i contradiccions – creix el principi d'igualtat entre els drets de les persones i de respecte per la diversitat. A aquesta situació global hi cal afegir el fenomen de la immigració que resulta especialment notori en països com el nostre. Per això en el darrer report sobre la recerca del IEC es destacava que les dimensions socials de l'educació eren objecte de preocupació creixent (p. 1581).

Encara ens falta molt per aprendre sobre la manera més adient d'incorporar l'alumnat nouvingut al context escolar i social, amb totes les dimensions que això comporta i que passen tant per un respecte a la diferència com per un manteniment dels principis socials que ens hem donat nosaltres. Deixant de banda les moltes vegades inútils i impossibles demandes de interculturalitat plena a les escoles, no hi ha dubte que el nostre sistema educatiu necessita saber molt més sobre les formes d'encarar l'educació escolar d'alumnes

¹⁴ En la proposta de l'OCDE sobre competències clau hi ha un capítol sencer dedicat a "actuar en els grups socialment heterogenis", on es situen competències com: capacitat d'establir bones relacions amb els altres, capacitat de cooperar i capacitat de controlar i resoldre conflictes. Per la seva banda, la UE també proposa un capítol (6è) sobre competències interpersonals i cíviques.

provinents de cultures tant diverses i allunyades com les que ens arriben. I això ho hem de fer sense fomentar actituds excloents per part d'uns i altres.

La solució no pot estar en una simple organització per grups separats, ni tan sols en com ensenyar l'idioma d'us escolar per a una possible incorporació plena a les aules ordinàries. Ens cal molt més saber contrastat sobre les metodologies adients per a certs col·lectius, sobre formes d'encarar el compromís de les famílies nouvingudes, sobre com fomentar la convivència i la col·laboració entre alumnes procedents de diverses cultures. Més quan en el nostre cas tenim una situació específica diferent dels països amb estat propi i cultura clarament consolidada i majoritària, que els garanteix, en major mesura, la pervivència de la seva identitat pròpia.

Es pot ser més o menys optimista respecte al futur de Catalunya com a poble, respecte a la pervivència dels nostres trets d'identitat amb la llengua al capdavant, però l'observació quotidiana ens mostra una realitat social on tot allò que hem estat i que ens identifica com a nació resta amb escassa presència, especialment en els nuclis de més població. Es tracta d'una realitat tan evident que no admet cap dubte. Uns darrers debats sobre la necessitat o no de la immersió lingüística constitueixen una mostra de fins a quin punt ha arribat el perill i la manca de sensibilitat dels sectors que més haurien d'estar preocupats per la situació que vivim. Ens cal, per tant, recuperar i actualitzar estudis i propostes d'acció per a la supervivència del català, en uns temps de globalització, forta immigració i poca sensibilitat social i política per aquest tema.

El manteniment de la situació actual per part de l'escola resulta clarament insuficient, encara que és evident que l'escola sola no podrà mai capgirar la situació del català, que sense gaires exageracions es podria qualificar com de "llengua en perill d'extinció".

La història ens mostra l'extinció de cultures, com si es tractés d'un fet inevitable amb el pas dels temps; cultures, llengües, imperis, idees, ... que han aparegut i mort al cap d'un cert temps. El cas és que ara ens trobem que aquest perill no

solament afecta als fenòmens socials esmentats sinó també al mateix entorn físic del món, que fins ara havia resistit l'activitat depredadora de la humanitat. Les veus d'alerta ja fa uns anys que es fan sentir i cada vegada més s'estén la convicció que ens cal actuar amb decisió i rapidesa per evitar la irrecuperable degradació del medi ambient. Les solucions resten en mans dels polítics, dels empresaris, però també de cada ciutadà que no pot seguir consumint de manera indefinida. I aquí novament entra l'educació en la part que li correspon per treballar les actituds personals. Com aconseguir l'arrelament d'hàbits de consum sostenibles i com aconseguir la instal·lació d'actituds de respecte per la natura són dues cares d'una mateixa fita educativa, que fins ara no ha passat de ser purament anecdòtica en el conjunt de la formació escolar. Aquí tenim un nou camp de necessària recerca educativa per als propers temps, però començant ara mateix.

A mode de síntesi

Recopilant les propostes de recerca que s'ha presentat en els diferents camps d'actuació ens resultaria la relació següent:

- Investigació avaluativa en les principals dimensions del sistema educatiu, des dels sistema en el seu conjunt, als centres escolars, el professorat i els programes educatius específiques que són vigents.
- Desenvolupament d'estratègies metodològiques aplicables al conjunt del sistema educatiu, als centres escolars i a les aules, que aconseguixin uns resultats escolars elevats per a tota la diversitat de l'alumnat, com a garantia d'autèntica equitat.
- Estudis sobre la implicació de les competències a l'activitat curricular en totes les seves manifestacions: metodològiques, de material didàctic, avaluatives, etc. I això en tots els nivells del sistema educatiu.

- Continuació i actualització dels estudis referents a la utilització de les tecnologies de la comunicació i la informació (TIC) en els processos ordinaris d'ensenyament-aprenentatge.
- Tractament de totes les dimensions socials de l'educació, des de les familiars a les socials, per garantir la incorporació més ràpida i adequada dels alumnes nous, en especial els procedents de cultures més allunyades a la nostra.
- Estudis relatius a l'adquisició d'hàbits i actituds consumistes sostenibles, com a mitjà bàsic de respecte i preservació del medi ambient.
- Revisió i actualització dels programes lingüístics que fan referència a l'ús de la nostra llengua, en especial en contextos on hi té escassa presència social.

Sens dubte hi ha més temàtiques que es poden afegir a les set esmentades. En recerca cap camp ha de restar marginat de l'estudi, de manera que els indicats no han d'eliminar cap dels àmbits vigents. Es tracta solament d'una qüestió de prioritats.

I, per acabar, un darrera reflexió per evitar falsos optimismes. La recerca no pot substituir de cap manera l'acció quotidiana dels professionals de l'educació i el compromís dels polítics i càrrecs directius vers l'elaboració i compliment de la normativa que faci possible una educació de qualitat per a tothom, que en el nostre cas, a més ha d'estar arrelada amb la història i cultura del nostre país, Catalunya.

Bibliografia esmentada

Carabaña, J. (2006). "Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'informe PISA". Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. *Avaluació de l'educació primària per al 2007*. Generalitat de Catalunya, pp. 35-61.

Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (2002). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Generalitat de Catalunya.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2005). *Resultats de l'alumnat de Catalunya i ítems alliberats. Informe PISA 2003*. Generalitat de Catalunya.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006). *Avaluació del projecte Comconèixer. L'aprenentatge a través de comunitats virtuals*. Generalitat de Catalunya.

I.E.C. (2005). *Reports de la recerca a Catalunya. Pedagogia, 1996-2002*. Barcelona

Departament d'Ensenyament (2000): *Identificació de les competències bàsiques a l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya.

Rychen, D.S. (2003). "La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional". Departament d'Ensenyament. *Congrès de Competències Bàsiques*. Generalitat de Catalunya.

Sarramona, J. (dir.)(1995). *Llibre Blanc de la recerca educativa a Catalunya*. CIRIT-Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona:CEAC.

UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005*. Paris.