

Número 49, maig de 2025

Docència

Anàlisi, reflexió i debat sobre educació

**Del malestar
a la dignitat
docent**

Número 49
Maig de 2025
Any XLV - segona època

IISN: 2938-382X Versió impresa
IISN: 2938-3838 Versió digital
Dipòsit Legal: L-274-1996
Barcelona (08013)
C/ València 524, escala A, entresol 4a
Telèfon 93 302 76 06
politicaeducativa@sindicat.net
<https://www.sindicat.net/p/docencies/>

CONSELL DE REDACCIÓ:

Lídia Blanch	Mir Roy
Xavier Diez	Ramón Roy
Toni Hurtado	Sira Ruiz
Marc Martínez	Marina Ruiz
Andreu Munbrú	Iolanda Segura
Glòria Polls	

COL-LABORACIONS:

Lluís Muntada	Iban Martínez
Tània Ros	Judith Vidal
Zihad Hossain	Natàlia Barahona
Aya El Asri Abakouy	Richard Hatcher
Lidón Gasull	Thomas S. Harrington
David Brusi	Marc Casanovas
Aurora Climent	Jesús Sanz
Jordi Comas	Erkan Aydoğanoglu
Jesús Rodríguez	

COORDINACIÓ EDITORIAL

Xavier Diez
Marina Ruiz

DISSENY I MAQUETACIÓ

Josep Lluís Alzamora

CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA

Alba Ferran
Marina Garcia de Mateos
Coia Sanz



f www.facebook.com/groups/ustecstes/

X @USTECSTEs

Del malestar a la dignitat docent

El monogràfic d'aquesta *Docència* se centra en el fenomen creixent i constatable del malestar educatiu des del màxim de perspectives possibles. És per això que es planteja establir parts diferenciades: l'anàlisi d'actors educatius (docents, personal laboral, estudiants, famílies...); la identificació dels factors d'aquest malestar (espai, temps, currículum, metodologies...); l'anàlisi del malestar des de diferents punts de vista (psicològic, existencial, material...), i, finalment, examinar el malestar educatiu des d'una perspectiva internacional comparada.

L'objectiu és fer-nos les següents preguntes: es troba en una situació de crisi la professió docent?, quins són els elements que ho explicarien, i com es podria redreçar la situació?

Índex

- 2 Editorial:**
Del malestar a la dignitat docent
- 4 L'hora de la dignitat docent**
Per Andreu Mumbrú
- 6 El malestar docent a Catalunya**
Per Xavier Diez
- 10 On van els ànecs, a l'hivern, quan el llac està glaçat?**
Per Lluís Muntada
- 14 És la docència una professió atractiva al segle XXI?**
Per Marina Ruiz
- 20 Seguim teixint el fil roig a les aules: Anàlisi i propostes del nou curs escolar i polític**
Per Tània Ros
- 22 Alguns ho tenen més difícil**
Per Zihad Hossain i Aya El Asri Abakouy
- 25 De l'escassa inversió pública en educació al copagament de les famílies a l'escola pública**
Per Lidón Gasull
- 28 El sindicat USTEC-STEs (IAC) s'expandeix a les universitats catalanes: El cas de la Universitat de Girona**
Per David Brusi, Aurora Climent, Jordi Comas i Jesús Rodríguez
- 32 Allò que el nou currículum evidencia**
Per Iban Martínez
- 35 La societat del benestar i el malestar psicològic**
Per Judith Vidal
- 38 Aquesta nostra pobra, vulnerable, desemparada, dissortada llengua al sistema universitari**
Per Natàlia Barahona Tarragó
- 40 Ser nena i dona en el món educatiu**
Per Lidia Blanch
- 42 Anglaterra: la llarga contrarevolució educativa**
Per Richard Hatcher
- 47 El buidatge de l'educació, un procés espiritual, sota les pressions del tecnologisme, la deshumanització i l'ètica del neoliberalisme**
Per Thomas S. Harrington
- 51 França i la modernització reaccionària de l'escola neoliberal**
Per Marc Casanovas
- 56 L'educació a l'Equador, en un context de crisi multidimensional**
Per Jesús Sanz
- 62 Problemes de l'educació i dels docents de Turquia**
Per Erkan Aydoğanoglu

Del malestar a la dignitat



A la frase inicial d'*Anna Karèнина*, Tolstoi exposa que totes les famílies felices s'assemblen. Les dissortades ho són cadascuna a la seva manera. A l'hora de disseccionar el nostre sistema educatiu, a l'hora d'esbrinar què succeeix amb els sistemes educatius de la majoria de països occidentals, podem percebre com una onada de malestar s'estén arreu. Malestar entre els diversos actors educatius –alumnat, famílies, docents–; malestar en diversos àmbits de la vida quotidiana –molt especialment pel que fa a la salut psicològica–; malestar entre les societats en general –amb sensació creixent de desgavell i fragilitat–; malestar en els diversos sistemes educatius d'arreu d'Europa i Amèrica.

El filòsof coreà i d'expressió alemanya Byung-Chul Han ens defineix la contemporaneïtat com la «societat del cansament». Si al segle XX la ciència i la medicina van ser capaces de neutralitzar les malalties biològiques, en el present ens desborden el que podríem considerar les malalties de la psique. Trobem estats patològics vinculats a la depressió, problemes d'atenció, desgast laboral i tot allò que contrasta amb unes expectatives dissociades de la realitat. Dècades d'intensa globalització han propiciat danys col·laterals en forma de degradació, transformacions profundes i incertesa.

En qualsevol cas, en aquest monogràfic que presentem avui, mirem als ulls a la comunitat educativa i fem que aflorin els malestars diversos, alguns de detectables, altres de subjectius, la majoria profunds i sovint poc visibles. Ens trobem amb alumnes, famílies i docents que viuen amb angoixa els canvis socials, polítics i culturals que mig segle de polítiques neoliberals han provocat als sistemes educatius. Uns canvis educatius i socials sovint contradictoris i ambigus, amb guanys i pèrdues. Uns canvis impulsats al marge de la voluntat –o sense ni tan sols la consulta democràtica de la part afectada–, i que s'ha materialitzat sovint en un afebliment del «nosaltres».

Canvis que a escoles i instituts s'han traduït en involució pel que fa a la governança, amb un reforçament de les jerarquies, un autoritarisme dissimulat en nom de la modernitat i una lenta i inexorable dissolució de la cultura democràtica. Tot plegat emparat en una «nova gestió pública», que des de l'inici del segle ha consistit en una fiscalització creixent de la tasca docent, un control exhaustiu sota l'aparença de burocratització i una gestió gerencial fonamentada en la creixent separació entre administrador i administrat. I, sobretot, una gran i profunda desconfiança, que impulsada de dalt a baix, és corresposta amb una simètrica desconfiança de baix a dalt, i que s'acaba encomanant en una altra encara més preocupant i acaba afectant també de manera horitzontal els mateixos actors de la comunitat educativa, coherentment amb la creixent atomització social. Una desconfiança que acaba afectant també una institució que ha anat redefinint les seves formes i funcions tradicionals cap a unes de noves no massa clares ni necessàriament atractives. Tot parafrasejant Antonio Gramsci, en l'escola, el que és vell no acaba de morir, el que és nou no acaba de néixer, i és en aquest interludi que apareix el monstre del malestar.

Uns malestars que són plurals, i que van des del que és abstracte al que és concret. Sovint prenen la forma perversa de qüestions tan tangibles com la segregació. Una segregació educativa que no deixa de ser el reflex d'unes diferències socials creixents i de la ruptura dels consensos culturals. Això fa, per exemple, que en una societat particularment fràgil com la catalana, la llengua, l'aspecte que cohesionava i dona forma a la nació, sigui creixentment atacada i qüestionada des de fora, i abandonada des de dins, per part d'unes autoritats educatives

que consenten aquest enfonsament cultural, literari, curricular i qualitatiu, en aquesta mena de voluntat de dissoldre la identitat. La llengua, oxigen del país i possibilitat de codi comú, no només de participar de ple dret en el cos social, sinó com a fonament d'adquisició del coneixement, d'igualació social, de vehicle del gaudi cultural i de sentit de pertinença comunitària. De la mateixa manera que es deixa morir la llengua com a expressió de deconstrucció nacional, aquesta globalització també busca l'atomització cultural, social, de coneixement, amb aquesta obsessió d'individualitzar-nos i atomitzar-nos per fer-nos més febles.

Ara bé, si en el codi deontològic tàcit de la professió docent el terme «resignació» no apareix enlloc, que constatem aquest malestar és un fonament clar per alçar-se i canviar les coses. El nostre sindicat ha elaborat un estudi sobre la professió docent que ens ha permès obtenir una informació extensa i precisa sobre el seu estat, i sobre el sistema educatiu. Només des de la veritat es pot lluitar amb eficàcia amb la contrarietat. El testimoni de 10.414 docents, amb més de 1.300 dades de testimonis i més de 500 dades diferents, ens permet, tornant a Gramsci, partir pel pessimisme de la intel·ligència i oposar l'optimisme de la voluntat. Malgrat la situació crítica que vivim, és possible alçar-nos. Des del coneixement de les dificultats, és possible trobar solucions. I aquestes les podem trobar en la llarga tradició de la crítica social, la renovació pedagògica, l'actitud política en favor de la dignitat.

Malgrat que els temps són foscos, i aquesta espiral de negativitat que vivim ens empeny vers temptacions reaccionàries, tota sortida ha de passar per la dignitat. Això vol dir, tot buscant l'aliança amb la comunitat educativa, prendre el control col·lectiu sobre les decisions polítiques, pel que fa al currículum i condicions de treball (que van aparellades amb la millora de les condicions de l'alumnat) i mantenir la confiança de les famílies i el necessari exemple per al *demos*. Cal treballar per reivindicar el lideratge social que competeix la nostra professió, i traduir-lo en capacitat de repercussió en el repartiment de recursos i en la presa de decisions.

El sindicat hem iniciat una campanya per la dignificació docent. La nostra missió va més enllà de qüestions concretes (reducció burocràtica, recuperació de condicions salarials i laborals). Cal que recuperem el protagonisme polític, social i cultural de la nostra professió.

L'hora de la dignitat docent

Per Andreu Mumbrú

Professor de filosofia, polític i actual coordinador de la secretaria d'acció sindical d'USTEC·STEs (IAC)



L'inici del curs escolar va venir acompanyat d'un nou govern i una nova consellera al capdavant del Departament. Després de més d'una dècada de degradació de l'educació pública, ferida per retallades i pel desplegament de la Llei d'Educació de Catalunya; acabada la darrera legislatura, en què vagues i mobilitzacions massives han permès recuperar parcialment condicions laborals, però alhora han saltat les alarmes pel declivi dels resultats educatius; toca girar full i situar l'educació pública, d'una vegada, com la prioritat absoluta del país.

Per fer-ho possible, però, cal un cop de timó: abandonar polítiques dictades per empreses i fundacions privades i dialogar honestament amb els legítims representants dels treballadors, de les famílies i de l'alumnat. També cal evitar repetir errors del mandat anterior: la manca de voluntat de negociació i la implementació de «transformacions educatives» sovint erràtiques i sense consens.

En l'etapa que s'obre, el personal educatiu tenim clares les prioritats: és inajornable reforçar la pública, delmada per l'infrafinançament crònic i l'aposta per la doble xarxa, fet que ha comportat el tancament de línies any rere any mentre es mantenien i augmentaven concerts. Per fer-ho, cal un pla creïble per arribar els pròxims anys com a mínim al 6% del PIB d'inversió en educació pública, gairebé el doble del pressupost actual.

L'augment de recursos ha de permetre prioritzar tres qüestions essencials: implementar mesures i suports que garanteixin una atenció de qualitat a tot l'alumnat —en especial, reduir ràtios—, ampliar plantilles i incrementar el personal especialista; garantir un veritable sistema d'immersió lingüística en català, fent-ne l'única llengua vehicular a totes les etapes i

espais educatius, i revertir el malestar creixent entre els professionals de l'educació que ha portat a la manca crítica de professorat de cada cop més especialitats.

La darrera qüestió s'hauria de convertir en objectiu central de tota política educativa que vulgui tenir èxit. La millora de l'educació no serà possible sense revertir una dinàmica persistent: la desposseïció docent. Un procés que ha minat l'autoritat, l'expertesa i la identitat dels mestres i professorat. Com si es tractés del pas del gremi a la cadena de muntatge, hem vist com se'ns prenia progressivament l'especialització i els sabers que conformen el nostre ofici, avantsala de tota privatització a gran escala.

Diversos factors hi han convergit, castigant la professió. En primer lloc, la pèrdua de veu i vot com a referents educatius. A petita escala, les direccions gerencials han suplert els claustres com a espais de debat i construcció col·lectiva dels projectes educatius. A gran escala, en els mitjans de comunicació i en el disseny de les polítiques s'ha substituït la veu de mestres a favor de buròcrates, polítics o gestors. Fins al punt que els docents apareixem sovint gairebé com una nosa per al sistema educatiu.

En segon lloc, cada cop hem d'assumir més tasques impròpies, convertits en personal administratiu, sanitari, treballadors socials o monitoratge. Patim així una desprofessionalització i pèrdua de

prestigi creixent, mentre el control burocràtic no ha fet més que augmentar a través de formularis, programacions artificioses, documents d'objectius i memòries. En darrer terme, però no menys important, s'han precaritzat profundament les condicions laborals. Els últims temps, el personal educatiu hem perdut prop d'un 20% del poder adquisitiu. Catalunya encara és una de les comunitats autònomes amb els salaris més baixos, malgrat l'elevat cost de la vida.

El propòsit oposat a continuar engreixant el malestar educatiu només pot ser: dignificar la nostra professió. Per fer-ho, tres elements són cabdals: recuperar el poder adquisitiu, rebaixar l'actual sobrecàrrega de feina —reduir hores lectives per dedicar-les a tasques de coordinació i planificació, dotar de recursos l'educació inclusiva i eliminar dràsticament burocràcia—, i restaurar la democràcia i la pluralitat als claustres, per a consensuar-hi les decisions en matèria pedagògica i d'organització. Això suposa restablir el funcionament horitzontal, amb un lideratge positiu de les direccions que promogui el treball en equip i una veritable i completa estabilització de les plantilles.

Si, com afirma la consellera, cal «recuperar la confiança i el prestigi del sistema educatiu», comencem per passar de la desposseïció a la dignitat docent. Aquesta sí que seria una veritable transformació educativa.



El malestar docent a Catalunya

Per Xavier Diez

Doctor en història contemporània, historiador, membre de la secretaria de política educativa d'USTEC·STEs i coordinador de l'estudi sobre l'estat de moral del professorat



En els darrers anys, especialment a partir de la pandèmia, s'ha fet evident un deteriorament de l'estat de salut física i psíquica de la professió docent. Es tracta d'un fenomen global. De fet, afecta el conjunt dels treballadors i es tradueix en el que s'ha denominat la Gran Renúncia –terme encunyat per l'economista Anthony Klotz el 2021–, que, pel que fa al món educatiu, implica la marxa d'un percentatge de mestres i professors del sistema, o la manca d'aspirants disposats a reemplaçar-los.

És una sensació creixent que el sindicat USTEC·STEs (IAC), a partir de les visites a centres educatius i del contacte amb els professionals, anàvem constatant. Es tracta d'un fenomen nou, perquè fa una dècada resultava impensable trobar un percentatge important de docents disposats a abandonar i a canviar la seva professió. També n'és conscient la mateixa administració a partir de la constatació de les dificultats creixents per cobrir unes baixes laborals, que, d'altra banda, semblen haver-se disparat des de la pandèmia.

És per això que a l'inici del curs 2023-2024 les secretaries de política educativa i d'acció sindical del sindicat van decidir constituir un grup de treball,

el grup d'estudi sobre l'estat moral de la professió (GEMP), constituït per persones amb una gran trajectòria de recerca, amplis coneixements sobre salut laboral, qüestions de gènere, comunicació, condicions laborals o en l'elaboració d'estudis i prospectiva similars. El grup va elaborar un qüestionari, amb l'assessorament d'una doctoranda de la Universitat Pompeu Fabra, Irene Rodríguez, amb una bateria de 81 preguntes on es permetia, no només conèixer l'opinió personal dels docents, sinó poder creuar les respostes amb un nombre molt exhaustiu de diverses informacions referents a circumstàncies personals o professionals que ens permetessin disposar d'una radiografia exhaustiva i ens permetessin identificar els factors que ens han portat a la situació actual.

A tal efecte, l'enquesta es va passar a finals de març de 2024 i va restar activa durant dues setmanes. Es va enviar al correu corporatiu de la XTEC a tots els docents en actiu del sistema públic educatiu de titularitat de la Generalitat de Catalunya, constituït per aproximadament 90.000 docents. La resposta va ser espectacular i va superar les nostres expectatives més optimistes: 10.414, és a dir, prop d'un de cada vuit mestres i professors en actiu.



Pel que fa a les característiques de la mostra, és realment representativa de la professió docent, tenint en compte criteris com l'edat, el gènere i altres aspectes. Comptem amb un conjunt de dades molt extens, recollides en un document de més de 1.300 pàgines de text en obert, i amb més de 500 encreuaments d'informació, que la converteix en una de les bases de dades més completes de la professió docent d'Europa, especialment per a la recerca acadèmica (que ofereix possibilitats inesgotables). Ens enorgulleix i volem agrair a tots els docents que van emplenar els qüestionaris malgrat la complexitat i extensió, que requerien més de quinze minuts.

Certament, estem desbordats, de manera que hem decidit segmentar la recerca en la mesura de les nostres possibilitats i centrar-nos en una de les parts de l'estudi global. Concretament, la investigació que presentem aquí analitza les possibilitats d'abandonament de la professió i els factors que la condicionen. És a dir, sobre tot allò que explica la Gran Renúncia Docent i que compromet el futur de l'escola.

Entenem que el nostre objectiu no es limita a presentar unes dades preocupants o a fer catastrofisme, sinó a intentar influir en la realitat. Per solucionar els mals, cal partir d'una bona diagnosi, i aquest ha estat el principal propòsit del grup de recerca. Ni els principals lobbies educatius ni les autoritats públiques semblen predisposats a esbrinar què està passant entre els docents, per què la professió i l'educació s'estan deteriorant i com es podria revertir la situació. És obligació nostra suplir aquesta deixadesa

governamental, fer l'anàlisi que no s'ha fet i, el més important, fer propostes i oferir solucions als problemes detectats.

A partir de les respostes, i sense entrar en el detall de l'estudi, trobem que:

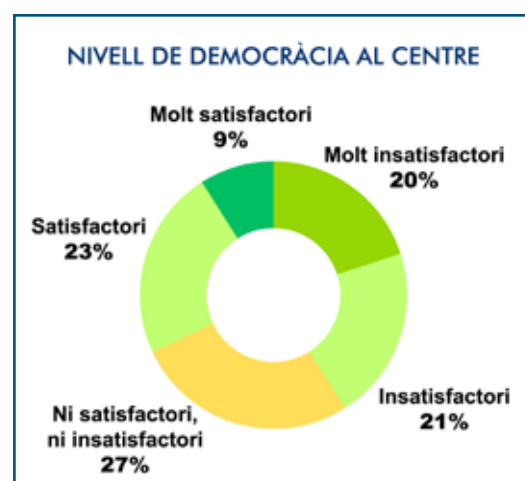
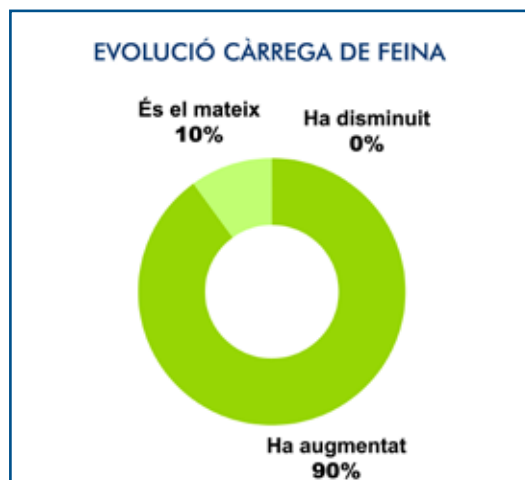
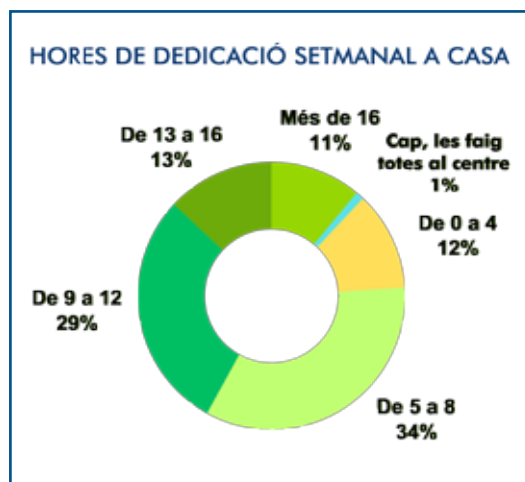
- Un dels principals factors del deteriorament de la professió docent és l'augment de càrrega de feina experimentat en els darrers anys.

- L'estudi evidencia un progressiu esgotament físic i psicològic dels docents, derivat de l'increment de la càrrega laboral (sovint amb tasques qüestionables), de la multiplicació d'exigències i de la pèrdua progressiva de condicions laborals, poder adquisitiu i estatus social.

- La jornada laboral dels docents equival, de mitjana, a sis dies laborals per setmana durant les 37-38 setmanes del curs. Aquest fet qüestiona el mite de les vacances dels mestres i evidencia una dedicació molt superior a la percepció que en té la societat i la mateixa administració educativa. En altres paraules, les temptacions d'allargar l'horari laboral durant el juliol es poden percebre com una ofensa greu.

- Perviu una cultura docent col·laborativa, horitzontal i democràtica, que, tanmateix, es veu amenaçada pels canvis legals i la filosofia de la nova gestió pública impulsada per les autoritats educatives, fet que contribueix al malestar professional.

- Es detecta una correlació entre el nombre d'alumnes d'un centre i la satisfacció docent: com menys alumnes, més satisfacció.



• En termes generals, les escoles oficials d'idiomes, amb el seu funcionament fonamentat a partir de la independència professional i la claredat dels seus objectius i propòsits, a banda de l'existència d'una menor conflictivitat a l'aula, són els espais que millor grau de satisfacció generen. Per contra, l'ESO i l'educació primària són les etapes amb més insatisfacció. En aquest sentit, el batxillerat (amb assignatures estructurades, objectius educatius més clars i metodologies més tradicionals) també presenta uns resultats relativament bons.

• Els docents es mostren més satisfets quan poden exercir la seva tasca amb objectius clars, currículums ben estructurats i metodologies eficaces, i quan compten amb alumnes predisposats a aprendre.

• El nivell de democràcia interna als centres és insatisfactori, i la percepció uniforme és que ha empitjorat al llarg dels darrers anys, especialment per la concentració de decisions clau en les direccions.

• La salut física i psicològica de les dones és pitjor que la dels homes, i les polítiques laborals del Departament d'Educació hi tenen molt a veure. Fins ara, les polítiques feministes governamentals s'han centrat molt en la violència i l'assetjament, i potser s'han deixat de banda les polítiques preventives en l'àmbit laboral. Millorar les condicions laborals i la conciliació seria essencial per revertir aquesta situació.

• El factor més determinant que explica una bona o mala salut física i psicològica està lligat a la situació econòmica i material (per exemple, l'accés a l'habitatge). Una de les constants d'aquest estudi assenyala clarament que, una millor situació financera es tradueix en més benestar i una menor predisposició a abandonar la professió. Ara bé, això cal també lligar-ho a un sentiment de solidaritat i *esprit de corps* que haurien de minimitzar les diferències salarials entre docents, i entre professionals de diferents etapes educatives, perquè l'igualitarisme de la professió es manté amb una gran força i representa un element cohesionador dels claustres. Idees com millorar salaris a partir d'incentius només farien empitjorar una situació ja prou compromesa.

• L'educació primària i l'ESO són els àmbits on es detecta més malestar docent. Això es deu, en part, a la implantació de projectes educatius aparentment innovadors que, per contra, han desarticulat les estructures tradicionals que donaven seguretat als professionals i han multiplicat les tasques i responsabilitats. També solen ser els llocs on més s'han implementat els perfils, els nomenaments a dit i les propostes de continuïtat i de no continuïtat, que són el greuge més recurrent entre els enquestats, especialment en les respostes obertes. I és on el principi d'autonomia (en comparació amb altres espais com l'FP les EOI, els batxillerats...) pren formes sovint estrambòtiques.

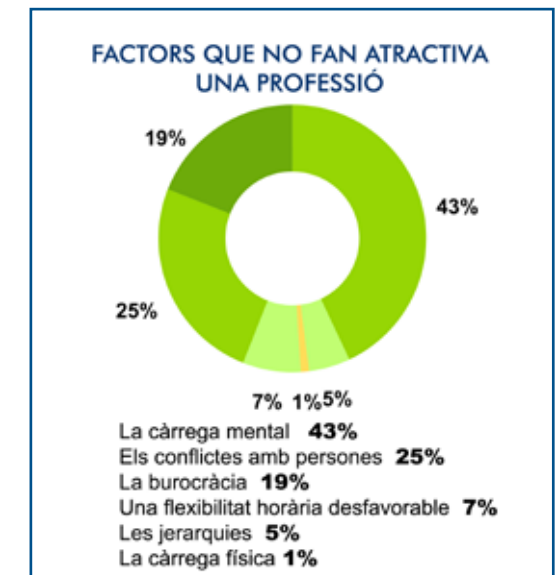
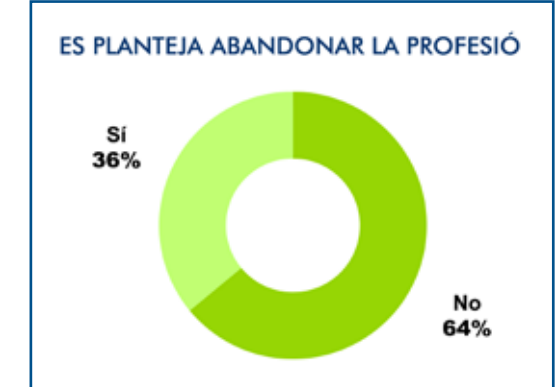
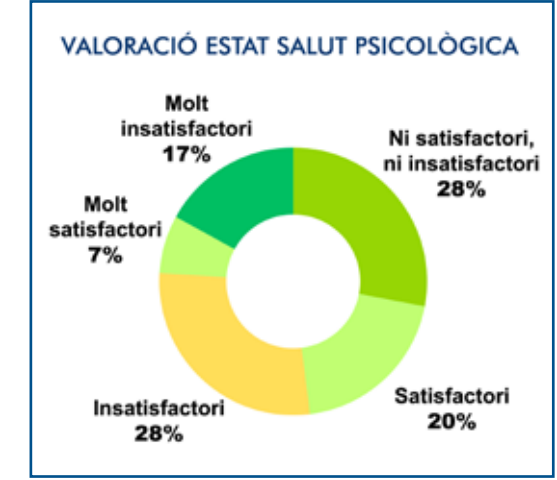
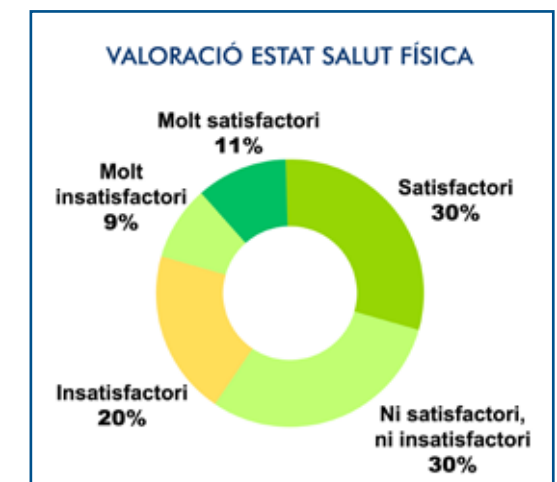
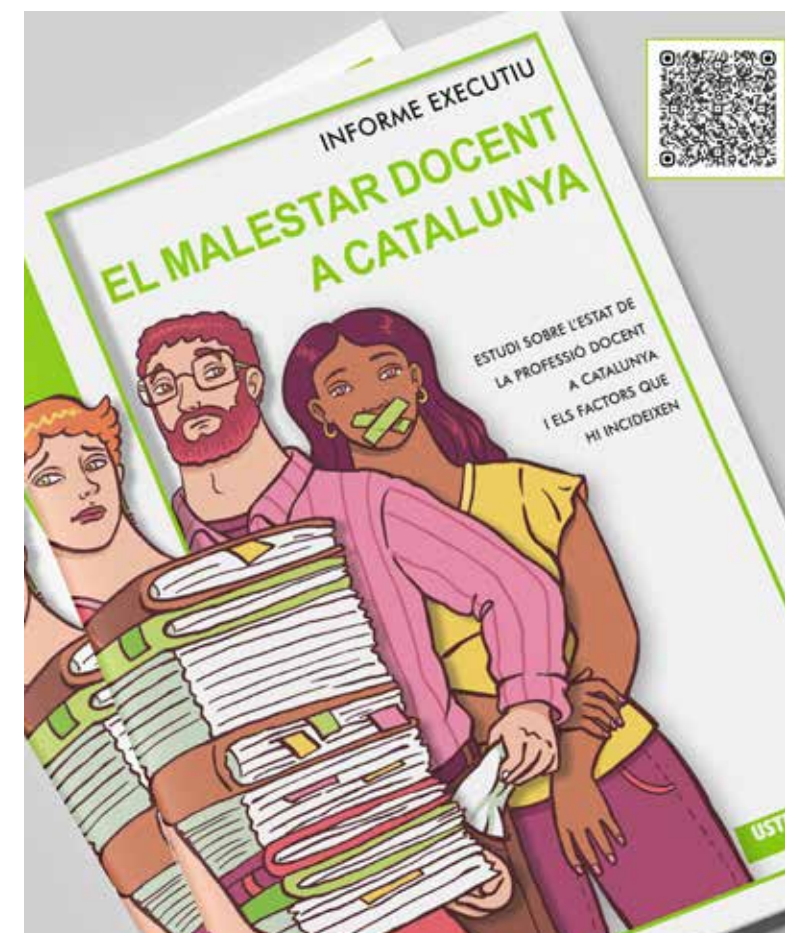
• L'estudi indica que, des d'un punt de vista professional, els instituts escola, una de les apostes polítiques del Departament d'Educació, no funcionen. Els indicadors són molt negatius pel que fa al benestar psicològic del professorat.

• Un 36% dels docents (més d'un de cada tres) es planteja abandonar la professió, un indicador que mostra una situació crítica, tot i que encara reversible. Cal establir un gran pacte de la comunitat educativa per decidir i implementar mesures urgents de caràcter econòmic, administratiu, organitzatiu i legislatiu.

• Entre els docents que volen abandonar la professió, un de cada quatre ho farien aquest mateix any. Aquesta dada és un crit d'alerta que requereix respostes immediates.

• La manca d'una definició clara sobre la naturalesa de la professió docent ha generat un cert distanciament emocional de professionals respecte al seu ofici, fet que contribueix a una sensació de desnaturalització i desmotivació.

• En l'enquesta s'identifiquen els principals factors que fan poc atractiva la professió: els conflictes amb persones, derivats de la manca d'autoritat i la pèrdua d'estatus davant la societat, la comunitat educativa, l'alumnat o les direccions; la càrrega psicològica derivada del deteriorament de les condicions de treball, encara que també de l'empobriment de la societat i la multiplicació de les desigualtats, i l'excés de tasques considerades poc útils per a la feina (burocràcia, programacions, currículums, complexificació de l'avaluació...).



On van els ànecs, a l'hivern, quan el llac està glaçat?

Per Lluís Muntada

Doctor en filosofia i lletres, escriptor, autor de llibres de narrativa amb diversos premis prestigiosos i professor de literatura catalana a l'Institut de Torroella de Montgrí



L'expedient acadèmic d'un alumne esdevé una subbranca important del seu *curriculum vitae*. I per tant, tal com ho veig jo, es converteix també en una prolongació secularitzada de la idea de pecat original (o de *virtut original*, depèn del que es vulgui destacar: si les mancances o els atributs).

Sempre m'he sentit especialment atret per una de les tipologies d'alumne més invisibilitzada en el nostre sistema educatiu-social-cultural-còsmic: aquell alumne –diguem-ne– erràtic, aquell alumne que té moltes capacitats i sensibilitats amagades enllà (i a pesar) del seu expedient acadèmic, un expedient atapeït d'insuficients i, en definitiva,

imbatiblement derrotat i perpètuament materialitzat com a rúbrica del fracàs.

No vull dir que l'expedient acadèmic no reflecteixi cap veritat. Però trobo que també sempre és convenient recordar que tots els docents hem conegut alumnes que tenien expedients impol·luts o brillants, però que, ells en si, en l'enteresa de la seva identitat i funcionalitat social, manifestaven molta menys guspira i sensibilitat intel·lectual que altres alumnes, els erràtics, aquests alumnes que, d'un dia per l'altre, abandonen el sistema educatiu perquè el sistema educatiu (però això no es diu mai) també els ha abandonat a ells. O més ben dit, perquè el sistema educatiu no els contempla, ja que com diagnostica molt bé Daniel Pennac tendim a confondre «escolaritat i cultura».

II

No deixem Daniel Pennac, un novel·lista i pedagog que, als assajos *Com una novel·la* i *Mal d'escola*, s'ha acostat de manera magistralment reivindicativa a aquesta tipologia d'alumne de què parlem, rescatant-ne la part de *diamant en brut* que el sistema escolar moltes vegades no sap ni tan sols descobrir que existeix.

Durant els seus anys com a docent de literatura, Daniel Pennac feia memoritzar textos «exemplars» als seus alumnes, des de Kafka fins a Woody Allen tot passant per Jules de Supervielle, etcètera. Com que la literatura i l'ensenyança solen cristal·litzar en la vida quotidiana, un dia, Daniel Pennac, quan passejava pel carrer, va ser atzarosament gratificat per aquesta situació pròpia d'una màgia feliç. Explica Pennac:

Perds de vista una nena als tretze anys, nul·la, nul·la, nul·la, segons ella mateixa («Si n'arribava a ser, de nul·la»), i al cap de vint anys una dona jove t'interpel·la en un carrer d'Ajaccio, asseguda a la terrassa d'un cafè:

—Senyor, «No toquéssiu l'espatlla del cavaller que passa».

Tu t'atures, et gires, la dona et somriu, tu li recites la continuació de *L'Avinguda*, aquell poema de Supervielle que aparentment coneixeu tots dos.

Perquè ell es giraria
i es faria de nit,
una nit sense estels,
sense volta ni núvols.

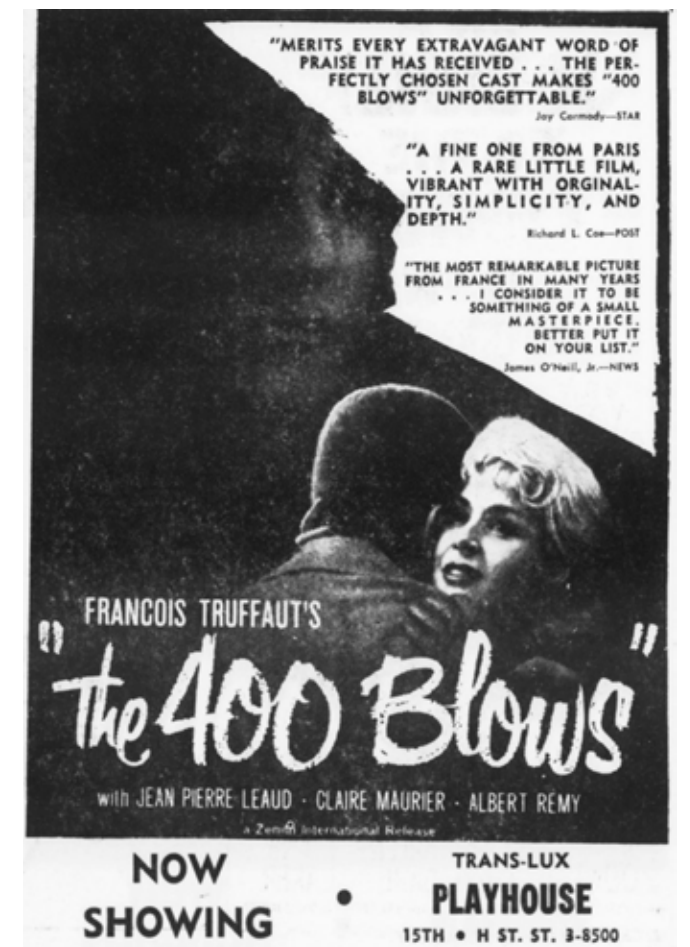
Ella esclafeix una rialla, pregunta:

Què fariem llavors
sense allò que és del cel,
la lluna i el seu pas
i el soroll que fa el sol?

I tu contestes a la nena que torna a aparèixer en el somriure de la dona, la nena inquieta a qui un dia vas fer aprendre aquest poema:

Ens caldria esperar
que un segon cavaller
tan poderós com l'altre
decidís de passar.

Es tracta d'una vinyeta, aquesta, que bé representa la sublimació màxima de la carrera docent d'un pro-



fessor que ha intentat (i sabut) implantar la literatura no només com un recurs intel·lectual, sinó com una manera de ser.

Si contrastem aquests tipus d'experiències espontànies, vives i (quasi) extàtiques amb l'actual fragmentació de la integritat de l'alumne (de la persona) d'acord amb els ítems d'avaluació requerits per Ensenyament (avaluar competència digital, competència personal i social, competència ciutadana i competència emprenedora) el disgust que provoca amidar la distància entre el desig i la realitat, d'una banda, i l'oficialitat institucionalitzada de l'altra, encara s'eixampla més.

III

El cineasta François Truffaut era també un ésser erràtic. Vivia amb la seva mare i el seu padrastre. Va créixer sense afecte patern i, en molts aspectes, en un estat de semiabandonament (se'n parla poc, crec, d'aquests pares que no tenen prou cura dels fills; se'n parla poc, d'aquests pares, que per compensar negligències en la cura dels fills, cobreixen de consentiments els fills i no els assenyalen cap límit perquè saben que no tenen l'autoritat guanya-



Fragment de la pel·lícula *Els 400 cops*

da per fer-ho). Truffaut, ja de nen, llegia molt. Feia rodó per anar al cinema. Suspenia assignatures amb una rotunditat tan absoluta com desimbolta. Rebel contra les normes establertes, era carn de reformatori. Només la seva àvia i André Bazin, aleshores patriarca de la crítica francesa de cinema, van salvar-lo de mals majors. Com? A través de l'estima i la cura.

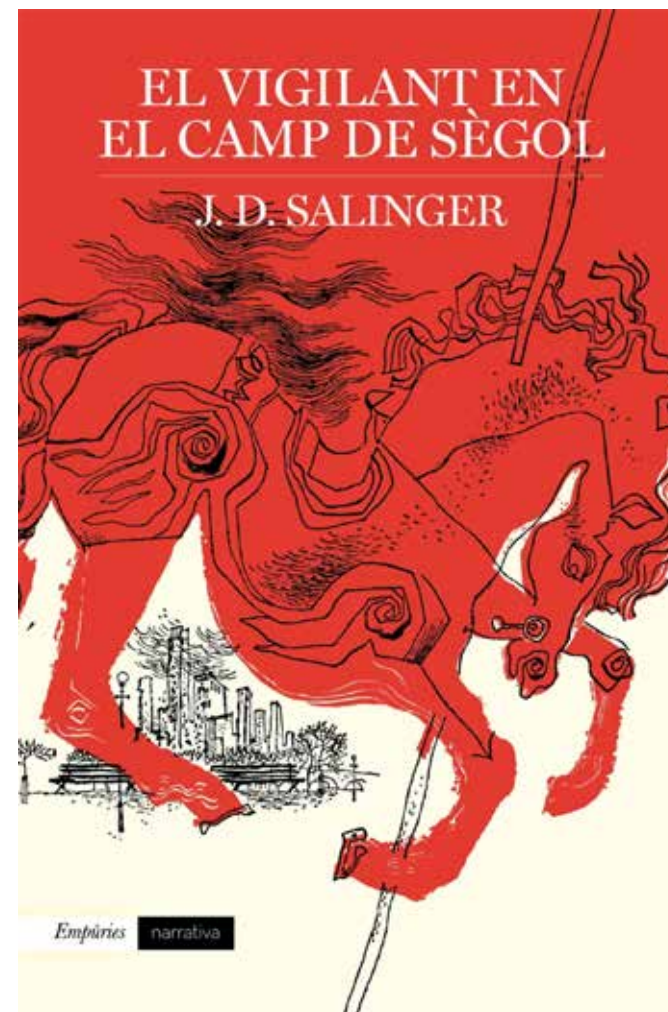
Al llarg de la seva carrera com a director de cinema, Truffaut va retre un tribut constant als «éssers erràtics». Com en un procés d'osmosi afectiva, com un exercici de reexploració d'un fenomen a través de les vivències pròpies, Truffaut va abordar la vida dels «erràtics»: els orfes, els infants abandonats, els adolescents expulsats i estigmatitzats que malviuen en racons recòndits de la ciutat, joves que fugen perquè al capdavant no tenen lloc enlloc, joves que han subsistit gràcies a l'acumulació de petits miracles quotidians apareguts enmig de la duresa. *La pell dura* i *La pell suau* són dues pel·lícules que mostren retalls de vida d'aquests infants capaços d'emmiraillar una de les condicions més ocultades en les nostres societats, la dels joves desatesos per la pròpia família, la dels joves que encara que no hauran tingut oportunitat de formar-se com a persones (i això implica tot un entramat social de dèficits afectius, infraestructurals, alimentaris, de salut, de benestar, de llibertat...) seran darwinianament assetjats per una societat que els exigeix requisits: normes, rendiments, productivitat, capacitats, funcions, qualificacions acadèmiques...

A *L'infant salvatge*, film basat en el dietari del pedagog Jean Itard, es relata el treball de (re?)educació i de (re?)inserció social que aquest ciutadà va dur a terme amb Víctor, un infant salvatge, un adolescent abandonat —molt probablement fruit d'una relació il·lícita que calia amagar—. Víctor va viure (més ben dit, va subsistir) en completa soledat a la regió boscosa de l'Aveyron, fins als set o vuit anys, quan va ser desco-

bert per uns caçadors. En aquesta pel·lícula Truffaut baixa fins al reactor nuclear de l'orfenesa: la d'un infant a qui han intentat assassinar, la d'un infant que viu en un cau al fons de terra, que s'ha alimentat com ha pogut, i que per subsistir ha hagut d'aprendre dels animals, de la cultura animal. Però *L'infant salvatge* té un altre atribut primordial. Té l'efecte d'emmiraillar la societat civil, que etiqueta de salvatge l'infant abandonat i que al mateix temps, aquesta societat, es comporta salvatgement contra l'infant, amb una feresa primitiva que compromet i qüestiona la solidesa dels valors comunitaris fundacionals. El nen és capturat com si fos un animal i després és convertit en un objecte d'atracció popular morbosa, reduït a espectacle de fira. A l'època dels fets, a començaments del XIX, els principis de civilització que postulava la Il·lustració francesa ja havien cristal·litzat.

El film magistral *Els 400 cops* representarà la coronació dramàtica i estètica que Truffaut dedica als erràtics. El títol agafa el nom d'una expressió francesa, *faire les quatre cents coups*, i que podríem traduir com *fer les mil i una*. La pel·lícula se centra en la vida d'Antoine Doinel, un adolescent que presenta molts aspectes autobiogràfics del mateix Truffaut. Antoine Doinel té 13 anys, viu a París, no se sent (no és) estimat per la seva família i va rebotat d'un lloc a l'altre en un ordre escolar que, lluny d'acollir-lo (integrar-lo, en diríem ara), l'estigmatitza i l'expulsa. Petits furt, escapades, cap recepció d'estima, un sistema escolar punitiu, uns pares que són un delictes en si mateixos per la irresponsabilitat i la manca d'humanitat que presenten, acaben escorant Antoine Doinel, que finalment és reclòs (empresonat) en un centre de menors. «Senyores i senyors, de nou, l'infant salvatge amb tots vostès», podríem dir, d'Antoine Doinel.

Sempre estem abonats a la condemna (dolça) d'haver de pensar l'infinit des del finit. Antoine Doinel protagonitza una fugida del centre de menors que, més que una fugida i una colossal exaltació estètica del cinema, és una mostra d'aquelles imatges que col·loquen la societat (àlies el món civil i civilitzat) contra un angle del ring de boxa. Antoine Doinel s'escapa del reformatori. Primer travessa un bosc espès. El noi «entremaliat», sensible i d'una rapidesa mental com una centella, deixa enrere els seus perseguïdors, és a dir, *la societat*. Fins que arriba a la platja i corre amb una mirada que convoca tota la mirada de la humanitat derrotada. Posa els peus a l'aigua. I continua corrent. I nosaltres correm amb ell.



IV

Un altre esperit erràtic que ja forma part de l'imaginari col·lectiu és Holden Caulfield, el protagonista de la novel·la *El vigilant en el camp de sègol*, de J.D. Salinger. Holden Caulfield és un jove de Nova York. Té 16 anys. És el segon fill d'una família adinerada, que l'estima d'una forma diguem-ne *funcional* o com a objecte: té cura d'ell des del punt de vista infraestructural, però no li destina l'escalf humà que aquest ésser sensible i gambirot necessitaria.

Narrada en primera persona, aquesta obra literària exalta valors com l'espontaneïtat i la sinceritat, i desemmascara valors com la hipocresia, el rendiment acadèmic o productiu com a fita absoluta, i la manca de sensibilitat humana. Holden Caulfield —de manera semblant a altres figures mitològiques com Tom Sawyer i Huckleberry Finn— és aquella part escindida de nosaltres mateixos: la part que desconfia de les convencions i inèrcies socials, perquè sap que moltes d'aquestes convencions i inèrcies, es fonamenten en la falsedat, l'abús o la manca d'humanitat.

Fa molts anys vaig tenir una alumna a 3r de BUP, l'actual 1r de batxillerat. Rebel. Travessada per arracades i pírcings. Amb una estètica que encavalcava el punky i el gore. Propietària d'una Vespino negra. A principi de curs solia contestar les meves peticions (fossin les que fossin) amb desdeny. Desafiava l'autoritat. Era educada i silenciosa. Es feia dir "Te". Un dia li vaig preguntar el perquè d'aquell nom. «Perquè he vist que, per viure, en faria prou amb les paraules que comencen per te». Vaig posar cara de pòquer. I ella, T, es va disparar amb una cadència i cops de veu que marcaven la primera lletra d'algunes paraules que formaven una tirallonga apresada de memòria: «Soc toixa, sense topalls, vinc del tronc torçat de Tànatos, i tinc tot el temps temprat de la Terra».

En suma: T era una erràtica.

T passava «una mala època». Atenta, tímida i educada (ja sé que ho repeteixo), excel·lia en dibuix artístic, poesia i manualitats, i els seus companys deien que tocava molt bé el violoncel. Durant aquell curs venia a classe, però deixava tots els exàmens en blanc. Com a tutor seu, condicionat per la meua inexpertesa i per la pressió d'un sistema educatiu que —ben igual que el sistema educatiu d'ara— només s'autolegitimava a través d'alumnes brillants acadèmicament que probablement haurien funcionat igual de bé sense el sistema educatiu, vaig haver d'entrevistar-me amb els pares de T. A contracor els vaig haver d'advertir que si a la segona avaluació T mantenia aquella actitud, la junta d'avaluació la comminaria a plegar. Anaven així les coses, llavors.

Aquell curs jo impartia l'assignatura de Literatura Universal i vaig fer llegir *El vigilant en el camp de sègol*, de J.D. Salinger. Al segon trimestre, abans de plegar, T va continuar deixant en blanc totes les preguntes dels exàmens. Excepte una pregunta. Era aquesta, la pregunta: «Què és el que t'ha agradat més del llibre?». T va contestar: «La pregunta que es fa Holden Caulfield: *On van els ànecs, a l'hivern, quan el llac està glaçat?*».

Quan dos anys més tard, uns pares desfets pel suïcidi de T, em van demanar si podia pronunciar unes paraules en el seu enterrament, vaig agafar aire, vaig pensar que sempre estarem condemnats a pensar l'infinit des del finit, i vaig pujar a l'altar per evocar T amb les seves pròpies paraules: «*On van els ànecs, a l'hivern, quan el llac està glaçat?*».

És la docència una professió atractiva al segle XXI?

Per Marina Ruiz

Mestra de primària, professora de la facultat d'educació de la UAB i membre de la secretaria de formació i de política educativa d'USTEC·STEs



La professió docent es troba en el punt de mira, el nivell d'exigència cap al col·lectiu docent ha augmentat i s'han ampliat significativament les tasques que ha de desenvolupar. La docència ha deixat de ser una acció de transmissió de coneixements (Perrenoud, 2017). En la societat actual, s'espera que un docent sigui autònom i multicompetencial, que sàpiga implicar l'alumnat en els aprenentatges i que tingui una actitud crítica, analítica i reflexiva sobre la seva pròpia pràctica docent (Blanco et al., 2016).

En els últims anys, hi ha hagut un descens significatiu de professionals de l'educació d'especialitats tant tècniques i científiques com de llengües. Això comporta un repte continuat per als responsables dels sistemes educatius que han d'assegurar una quantitat suficient de professionals de l'educació i que al seu torn aquests siguin competents i es mantinguin moti-

vats en el seu acompliment professional. No obstant això, els responsables polítics no estan aconseguint solucionar el problema i la falta de professorat és una realitat cada vegada major (Darling-Hammond i Podolsky, 2019). Les causes que provoquen la falta de professorat són diverses, però es pot assenyalar l'abandonament de la professió i la falta de reclutament de professorat com les dues causes fonamentals.

L'abandonament de la professió docent

L'abandonament de la docència és la primera i més significativa causa del problema. Aquesta ha estat àmpliament investigada i es poden trobar múltiples referències en la literatura científica que aborden aquesta temàtica. Els docents abandonen massivament l'exercici de la professió durant els primers cinc anys de pràctica (Carver-Thomas i

Darling-Hammond, 2019). El seu compromís amb la professió s'erosiona. La naturalesa de la càrrega de treball que comporta la professió, més per la responsabilitat de les tasques que per la quantitat de feina (Perryman, 2019), resulta inassumible. La necessitat de més espais pedagògics d'aprenentatge i temps per a programar i compartir entre professionals (Bankston, 2019), són alguns dels elements que esgrimeixen els docents per a justificar l'abandó.

Són importants els programes de mentoria, inducció o acompanyament durant els 3 primers anys d'exercici de la professió, ja que s'han detectat com un element clau en la retenció de docents. El professorat format en aquests programes reconeix la importància de la mentoria en la formació inicial com a docent i la utilitat per a aprendre a dissenyar i programar tasques de planificació amb perspectiva inclusiva de tot l'alumnat (Reitman i Karge, 2019). Per contra, la falta de lideratge distribuït (Urlick, 2020), i la incorporació de perfils directius gerencials es detecta com a factor negatiu per a romandre en la professió (Carver-Thomas i Darling-Hammond, 2019).

La manca de nou professorat

Respecte a la segona causa fonamental, la falta d'enrolament de nous docents, els estudis revisats apunten en dues direccions. Existeix una àmplia literatura que apunta a la formació inicial del professorat com a factor clau. Es considera que a través de la formació inicial es podrà tractar el problema, formant futurs professionals docents preparats per a adaptar-se als reptes educatius del segle XXI (Gratacós, 2013). El disseny del perfil docent i les competències associades a la docència seran components necessaris que els professionals hauran d'adquirir per a afrontar els desafiaments propis d'una llarga carrera en l'ensenyament. D'altra banda, també s'assenyala les condicions laborals i salaris com a ítems que dissuadeixen a l'hora de triar la docència com a opció professional (Huat i Gorard, 2020). En relació amb això cal reconèixer la perduda d'estatus i la falta de prestigi social de la professió. Respecte a l'estatus i el prestigi social (Hargreaves i Fullan, 2015) plantegen la necessitat de considerar els docents com un important capital humà i dotar del prestigi que s'ha donat a altres professions, ja que aquests són una crucial baula en el sistema educatiu. Cal esmentar també factors que es vinculen a canvis socials i les noves construccions conceptuals de vocació, altruisme i professions vinculades al gènere (Han, 2019).



Una vegada identificades les causes del problema, és necessari posar de manifest que la importància d'aquest recau en les conseqüències que comporta. L'escassetat de professorat, especialment en l'etapa de secundària, és un problema d'abast internacional. L'abandonament de la professió docent ha augmentat considerablement (Darling-Hammond i Podolsky, 2019) i la incorporació de nou professorat al sistema es veu amenaçada per la falta d'atractiu de la professió. A escala mundial, serà necessari incorporar 44 milions més de docents el 2030 per a poder complir amb l'objectiu d'educació universal (UNESCO, 2023). Tant en l'economia com en la societat actual, l'educació se situa com a tema principal de debat i s'assenyalen els docents com a agents clau. La rellevància del tema ha sigut l'argument perfecte perquè organismes internacionals com la UNESCO, l'OCDE i la Unió Europea (Donaire et al., 2020) desenvolupin un paper protagonista a l'hora d'implementar polítiques dirigides a la definició de la professió docent en els sistemes educatius (OCDE 2010). Aquests organismes conjuntament amb fundacions, *think tanks* i xarxes filantròpiques s'han constituït com agents clau en la governança dels estats en qüestions de política educativa, incorporant pràctiques neoliberals i de privatització endògena en els sistemes educatius (Saura, 2015).



A Catalunya, la falta de professorat està afectant directament la qualitat de l'educació. Cada vegada és més habitual que l'alumnat comenci el curs acadèmic sense tenir assignat cap docent que imparteixi alguna assignatura o que es quedi sense docent al llarg del curs escolar, sent impossible reemplaçar-lo per un altre. Especialitats com llengua catalana i matemàtiques han arribat al 92% de l'oferta laboral sense cobrir, seguides de tecnologia amb un 89% i llengua espanyola amb un 80% (Departament d'Educació curs 2023-24).

Des de l'administració educativa es veu amb preocupació la problemàtica, però es reconeix la incapacitat de donar solució a aquesta a mitjà termini. Les conseqüències tenen un significatiu impacte socioeducatiu. Cada vegada és més complicat incorporar al sistema educatiu professionals ben qualificats i amb definida vocació docent. Davant d'aquesta situació s'han posat en marxa mesures per a atreure més professionals. La possibilitat d'iniciar la pràctica docent sense tenir la titulació de màster, l'habilitació per a impartir multitud d'especialitats amb una mateixa titulació o fins i tot l'opció de realitzar hores extres en les especialitats amb més demanda són algunes de les mesures implantades, però cap

ha aconseguit l'objectiu pretès. Malgrat existir una variada literatura relacionada amb el tema que ens concerneix, en l'àmbit estatal, la falta d'estudis fa més difícil la identificació dels motius específics que influeixen en l'elecció de la docència com una professió atractiva, fet que dificulta el disseny d'estratègies fonamentades per reconduir la situació. Els motius no estan clarament definits per manca de marc teòric i analític consensuat (López-Jurado i Gratacós, 2013).

La manca de democràcia

D'altra banda, el sistema públic d'educació de Catalunya es troba en un moment de gran incertesa i manca de definició de trets identitaris propis. Durant la segona meitat del s. XX i la primera del s. XXI, els valors vinculats als Moviments de Renovació Pedagògica havien servit de full de ruta per construir i guiar un sistema educatiu democràtic, participatiu, igualitari, innovador, solidari, just i compromès socialment. Actualment, la crisi de valors vinculats amb la justícia social, els períodes de crisi econòmica fruit de l'aplicació de la nova gestió pública (Verger et al., 2016) polítiques neoliberals i la irrupció d'una internacional reaccionària han fet trontollar els pilars fonamentals de l'educació pública. Dins del món de l'educació aquesta crisi és el resultat de la promoció de polítiques educatives de caràcter neoliberal, que potencien l'ensenyament privat i elitista per davant de l'ensenyament públic, gratuït i igualitari (Mondejar, 2017). Aquest fet ha transformat la forma de governança de la conselleria d'Educació i en conseqüència la dels centres educatius. La manca de pràctiques educatives democràtiques en el sistema públic català és cada dia més alarmant. És urgent identificar i visibilitzar quins són els aspectes democràtics més vulnerats en els centres educatius. S'ha de retornar a la pràctica de models d'organització democràtica i participativa i instaurar pràctiques democràtiques exitoses en els centres. L'aplicació de models de lideratge distribuït per part de les direccions està relacionada amb una major satisfacció laboral entre els professionals educatius, ja que aquests experimenten un major reconeixement de la seva tasca i contribució a l'èxit col·lectiu, factors que es vinculen a més compromís laboral i menor rotació professional (Robinson et al., 2009). La difusió i alfabetització democràtica de les noves generacions docents és imprescindible per forçar canvis en el lideratge d'un ampli sector de direccions i en la seva manera d'organitzar i gestionar els centres.

L'aplicació de la LEC, «l'escac i mat» al sistema educatiu català

L'aprovació de la LEC (Llei d'Educació de Catalunya 12/2009) i de la LOMLOE (2020) ha sigut un atac frontal contra la cultura democràtica de gestió dels centres educatius. El desplegament de la LEC, mitjançant el decret d'autonomia dels centres educatius (102/2010), transforma l'estructura organitzativa dels centres educatius i atorga major llibertat per dissenyar projectes i gestionar recursos. El que hauria d'haver servit per fomentar la innovació, entenent-la com la millora dels resultats educatius i l'èxit social de la seva comunitat educativa, a la pràctica s'ha traduït en una eina per reforçar les desigualtats entre els centres. Els centres situats en contextos socioeconòmics més desfavorits són els més perjudicats atès que afronten grans dificultats per competir i aconseguir atreure recursos per dissenyar projectes exitosos.

La LEC ha erosionat la participació de la comunitat educativa, ha dotat d'un ampli poder les direccions per exercir de manera autoritària i jeràrquica i ha relegat els claustres i els consells escolars a espais merament consultius, desposseïts de la capacitat de decidir i incidir en les decisions d'organització i gestió dels centres educatius. El desplegament de la LEC ha obert la porta a noves pràctiques neoliberals dins del sistema educatiu català: les avaluacions estandarditzades, la llibertat d'elecció de centre, els rànquings i l'autonomia de centre (Saura i Muñoz, 2016). La LEC forma part del grup de lleis d'aplicació de polítiques neoliberals que prioritzen lògiques de mercat per sobre dels principis d'igualtat i justícia social. L'endoprivatització es materialitza en



tecnologies polítiques neoliberals que modifiquen l'escola pública (Saura i Muñoz, 2016). És així com els centres educatius deixen de ser espais de construcció comunitària per convertir-se en institucions orientades a l'assoliment d'indicadors de rendiment com són els resultats acadèmics i l'ocupabilitat del seu alumnat. Dins d'aquesta lògica de neoliberalització també es troben els docents, que sotmesos a fortes exigències per assolir resultats quantificables —exemple els resultats PISA que l'OCDE publica cada tres anys— i enfonsats en tasques burocràtiques, veuen condicionada la seva pràctica educativa.

El Decret de direcció i plantilles (155/2010 modificat pel 29/2015) encara aprofundeix més en el model jeràrquic i gerencial de gestió del centre. Atorga a les direccions àmplia llibertat per poder triar la configuració de les plantilles, divideix el pro-





fessorat, atia la competitivitat dins dels claustres i vulnera els principis d'equitat, transparència, mèrit i capacitat. Com a conseqüència, direccions amb clara vocació democràtica es veuen sotmeses a una pressió constant. La penetració d'ideologies neoliberals entre els professionals educatius està generant claustres cada cop més individualitzats i polaritzats, allunyats dels valors propis d'una educació democràtica. Valors que entenen l'educació com el mitjà per arribar a aconseguir una societat més solidària, inclusiva i justa, on el centre educatiu és un espai col·lectiu de participació dels diferents agents que formen la comunitat (Soler, 2009).

L'impacte d'aquestes polítiques neoliberals dins del sistema públic de Catalunya ha arrelat amb força. La desmotivació del professorat porta a valorar el fet d'abandonar la professió; la debilitació de la participació comunitària i la jerarquització interna dels centres educatius propicien espais on la solidaritat, la igualtat, la inclusió i la participació comunitària perden protagonisme. Davant d'aquesta situació, cal recuperar una educació democràtica que faciliti la participació activa de tots els agents que formen part de la comunitat educativa: alumnat, professorat, famílies, entitats d'educació no formal, associacions i administració local entre d'altres.

És evident que el sistema d'educació públic català es troba en una situació especialment crítica. La professió ha perdut atractiu i té grans dificultats per incorporar i mantenir professionals ben formats i amb un alt nivell de motivació. L'infrafinançament del sistema que ha comportat una forta davallada dels resultats educatius, la pèrdua de democràcia en la gestió dels centres i el desprestigi social fan que la docència no estigui entre les professions més desitjades.

Per revertir la situació i optar a tenir un sistema públic de qualitat, gratuït i equitatiu, s'han d'activar mecanismes per combatre la colonització de pràctiques i polítiques educatives neoliberals dins del sistema d'educació públic de Catalunya. És el moment d'exigir als responsables polítics de l'Administració educativa la revisió de la LEC pel gran impacte que té en la destrucció de mecanismes que afavoreixen l'assoliment de valors propis de la justícia social, el respecte, la igualtat, la convivència, la solidaritat, la companyonia, el sentiment de pertinença col·lectiu, el diàleg i el pensament crític. En definitiva, cal la revisió de la LEC per assolir una societat més democràtica.

Referències bibliogràfiques

AYAITA, A., BIEWEN, M., HÜBNER, N. i SAVAGE, C. (2021). "Who Chooses Teacher Education and Why? Evidence From Germany", *Educational Researcher*, vol. 50, 7, p. 483-487. Disponible a: <https://doi.org/10.3102/0013189X211000758>

BLANCO, J.L., MIGUEL, V., VÁZQUEZ, E. i ARIAS, R. (2016). "La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión docente", *Journal of supranational policies of education*, 5, p. 68 - 89. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

CARVER-THOMAS, D. i DARLING-HAMMOND, L. (2019). "The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools", *Education Policy Analysis Archives*, 27, p. 36. Disponible a: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>

DARLING-HAMMOND, L. i PODOLSKY, A. (2019). "Rompiendo el ciclo de escasez de docentes: ¿Qué tipo de políticas pueden marcar la diferencia?", *Archivos de análisis de políticas educativas*, 27, p. 34.

DONAIRE, C., CASTILLO, J.M. i AYUSO, J.M. (2020). "La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 90, 1, p. 17-37. Disponible a: <https://doi.org/10.35362/rie9015350>

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)*, núm. 5422. Disponible a:

https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=516674&type=basica

GRATACÓS, G. (2013). "El atractivo de la profesión docente en la construcción de la identidad profesional del maestro: una perspectiva comparada", *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher, Sharing Experiences*, p. 167-180. Disponible a: <http://hdl.handle.net/20.500.12766/148>

HARGREAVES, A. i FULLAN, M. (2015). "Professional capital: Transforming teaching in every school", *Teachers College Press*.

HUAT, B. i GORARD, S. (2020). "Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence", *Research Papers in Education*, 35:4, p. 416-442. Disponible a: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>

JEFATURA DEL ESTADO (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340. Disponible a: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

LÓPEZ-JURADO, M. i GRATACÓS, G. (2013). "Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación". *ESE: Estudios sobre educación*, 24, p. 125-147.

MONDÉJAR TORRA, E. (2017). *Democràcia a l'escola: Discursos, pràctiques i elements que afavoreixen la democràcia* [Tesi doctoral]. *Repositori de Tesis Doctorals de Catalunya*. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/461794>

NOCITO, G., SASTRE, S., GRATACÓS, G. i LÓPEZ-GÓMEZ, E. (2022). "Conoce el atractivo de la profesión docente: Impacto de un programa de orientación profesional dirigido a estudiantes de Bachillerato". *Revista de Investigación Educativa*, 40, 2, p. 385-402. Disponible a: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.450451>

OCDE (2010). "Política de educación y formación: Los docentes son importantes atraer, formar y conservar a los docentes eficientes". *OCDE Publishing*. Disponible a: <https://www.proquest.com/docview/2474599897/62CFF8DD951C4125PQ/3?accountid=15292&sourcetype=Books>

PERRENOUD, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

PERRYMAN, J., i CALVERT, G. (2020). "What Motivates People to Teach, and Why Do They Leave? Accountability, Performativity and Teacher Retention". *British Journal of Educational Studies*, 68, 1, p. 3-23. Disponible a: <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>

REITMAN, G.C. i KARGE, B.D. (2019). "Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers", *Multicultural Education*, 27, p. 7-18.

ROBINSON, V. M. J., HOHEPA, M., i LLOYD, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. New Zealand Ministry of Education.

SAURA, G. (2015). *Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: Neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española* [Tesi doctoral]. Universidad de Granada. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10481/43569>

SAURA, G Y MUÑOZ J.L. (2016). "Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española". Disponible a: <https://www.researchgate.net/publication/318529740>

SOLER I MATA, J. (2009). *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana: Dinamismes i tensions* [Tesi doctoral]. Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. Disponible a: <https://hdl.handle.net/2445/43097>

VERGER, A., ZANCAJO, A., i FONTDEVILA, C. (2016). "La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada". *Revista Colombiana de Educación*, 70, p.47-78.

WON HAN, S., FRANCESCA BORGONOV, F. i GUERRIERO, S. (2020). "Why don't more boys want to become teachers? The effect of a gendered profession on students' career expectations", *International Journal of Educational Research*, vol. 103. Disponible a: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101645>

Seguim teixint el fil roig a les aules: Anàlisi i propostes del nou curs escolar i polític

Per Tània Ros

Portaveu nacional del Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC)



Fa uns mesos, la majoria d'estudiants dels Països Catalans, un any més, vam començar el curs escolar als nostres centres educatius i universitats. Algunes de nosaltres arribàvem el primer dia de classe i ens trobàvem amb unes aules encara més desmantellades que el curs anterior, fruit de la privatització del sistema educatiu i del desballestament de l'escola pública. Moltes de nosaltres encetàvem un nou curs encara en barracons, en classes amb ràtios de més de 30 alumnes per professor o amb les hores lectives cada vegada més retallades. Començàvem el curs en unes aules que cada cop sentim més abandonades i oblidades.

Altres estudiants encetàvem el curs en unes aules encara més insegures que el curs anterior: com veïem de forma preocupant a les xarxes, els discursos d'odi no paren de créixer arreu i a les aules també

en patim les conseqüències. Així doncs, ja el primer dia de classe ens adonàvem que aquest curs haurem d'escoltar repetidament, i no sense frustració, comentaris masclistes, LGBT-fòbics, racistes i aporofòbics entre companys. També veiem que els col·lectius ultradretans segueixen campant lliurement pels campus i legitimant la seva presència. Començàvem també el curs en unes aules més marcades per la normalització i legitimació dels discursos d'odi.

El curs també començava per totes nosaltres en unes aules encara més espanyolitzades que el curs anterior: amb la llengua catalana en retrocés constant i unes institucions autonòmiques que, més enllà de protegir-la, acceleren aquest procés. Moltes de nosaltres veiem també amb preocupació que l'escola i la universitat són espais on el català cada cop és menys llengua de consens i és més conflictiu

utilitzar-lo. Amb l'espanyolisme socialdemòcrata reinstal·lat a la Generalitat de Catalunya i la dreta neoliberal espanyola instal·lada als Governos de les Illes i el País Valencià, les perspectives són desesperançadores. Començàvem també el curs polític en unes aules que cada cop sentim menys nostres.

També començàvem un curs a unes aules que cada cop semblen més alienes a la conjuntura mundial. En aquest cas, alienes al genocidi encara en curs que pateix la població palestina. Ens trobem que molts centres educatius segueixen fent cas omís de què està passant, per risc de ser acusats de polititzar les joves. Certament contradictori, tenint en compte que l'educació és l'eina per incentivar que les estudiants desenvolupin el pensament crític. Així doncs, el curs s'iniciava en unes aules que sembla que no vulguin conèixer el que passa a Palestina.

Moltes de nosaltres, sobretot a les universitats, començàvem també aquest curs de forma incerta, sense saber si el podríem acabar o si hauríem de fer tombarelles per pagar-nos els estudis. Mentre arreu dels Països Catalans vivim una crisi sense precedents i la classe treballadora ens empobrim cada cop més, a les universitats els sobrecostos per estudiar segueixen sent massa alts: desplaçaments, habitatge, segones i terceres matrícules com a càstig per no haver aprovat algunes assignatures... En definitiva, un curs que tampoc sabem si ens podrem permetre a escala econòmica.

Amb tot el que s'ha dit, pot semblar que l'inici d'aquest curs escolar és absolutament desesperançador, i podríem dir que en certa forma és així. Ara bé, per les estudiants l'inici del curs escolar també coincideix amb l'inici del curs polític. I amb aquesta perspectiva, començar el nou curs no és tan desesperançador. Moltes de nosaltres, conscients de totes les opressions que ens travessen com a estudiants i del context polític convuls en què vivim, hem decidit canalitzar la frustració i convertir-la en organització, en militància política per fer canviar les coses.

Així doncs, som moltes les que aquest curs, tot i assumir que el futur és desesperançador, seguirem organitzades, mobilitzant les nostres companyes de classe i mostrant-nos inconformistes amb la realitat que ens volen imposar. Per això, a través del Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans, plantarem cara a les ofensives del sistema i articularem una resposta estudiantil a les problemàtiques que ens apel·len. Partim

de l'anàlisi de totes les ofensives amb què ens trobem aquest curs i serem capaces d'articular una resposta contundent. Com ja hem esmentat abans, són diversos els fronts de lluita que se'ns planten al davant.

Per una banda, haurem de respondre al retrocés de la llengua, que és alarmant, però li podem posar fre. Haurem de seguir mobilitzades, impulsant la desobediència davant de lleis i sentències que marginen el català, i lluitant perquè de Salses a Guardamar i de Fraga a Maó l'escola en català sigui el model hegemònic. També com a estudiants haurem de donar una resposta ferma a la inseguretat cada cop més alta que patim a les aules causada per discursos reaccionaris i actituds que posen les estudiants dones i del col·lectiu LGBT o migrant en una posició de risc. Davant d'això, haurem de respondre amb conscienciació sobre la problemàtica de l'ascens dels discursos d'extrema dreta, confrontant directament totes les agressions que patim als centres i vetllant per l'acompanyament de les estudiants que les pateixen.

També serà un curs en què haurem de seguir mobilitzades per denunciar el genocidi a Palestina i la complicitat dels centres educatius i universitats dels Països Catalans, bé sigui perquè no en parlen o perquè alimenten l'aparell de guerra israelià a través de convenis i acords amb l'Estat sionista. És el nostre deure activar la solidaritat internacionalista i assegurar que les institucions educatives dels Països Catalans no són còmplices d'aquest procés de neteja ètnica. Per altra banda, també haurem d'articular una resposta clara davant l'acusat procés de mercantilització al qual es troben sotmesos tots els centres educatius. Davant d'un sistema elitista que intenta privar la classe treballadora de la possibilitat d'estudiar, haurem d'exigir l'eliminació dels sobrecostos que hem d'afrontar com a via cap a la gratuïtat total de l'educació.

Per tot això, aquest curs, les estudiants organitzades a través del SEPC seguirem teixint el fil roig de la història als centres educatius dels Països Catalans. Per una educació pública, popular, feminista, en català i de qualitat; seguim organitzades!



Alguns ho tenen més difícil

Per Zihad Hossain i Aya El Asri Abakouy

Zihad Hossain, nascut el 2001 a Bangladesh, és graduat d'informatització i robòtica industrial i estudiant d'ADE, exerceix de tècnic en una fàbrica i fa d'ambaixador de Generation Europe, projecte europeu de ciutadania activa

Aya El Asri Abakouy, nascuda el 2001 al Marroc, és estudiant de medicina i membre del grup local de Barcelona de Generation Europe



Segons l'UNICEF, l'educació és un dret bàsic de tots els nens, nenes i adolescents del món, i els proporciona les habilitats necessàries per desenvolupar-se com a adults i les eines per conèixer i exercir tots els seus altres drets.

Si agafem aquesta definició com a base, podem concloure que l'educació és una eina essencial pel desenvolupament tant personal com social. Poder exercir aquest dret o no repercuteix en la nostra qualitat de vida, així com en el rol que tindrem en la societat en un futur. Per aquesta raó, garantir una educació de qualitat i accessible per a tothom, i el fet que les aules siguin un espai igualitari i lliure de prejudicis, és un fet primordial per tal d'assegurar una bona base a la nostra comunitat.

Malauradament, ens trobem amb diverses situacions en què no tots tenim les mateixes oportunitats d'accés a una educació de qualitat. Els estudiants racialitzats¹ en particular ens enfrontem a una sèrie de reptes que ens poden dificultar l'aprenentatge i el

procés educatiu. És per això que en aquest article volem aportar una perspectiva personal i col·lectiva sobre el malestar educatiu que patim molts estudiants, per tal de donar visibilitat a aquesta problemàtica i buscar possibles solucions.

Catalunya gaudeix d'un sistema educatiu amb molts aspectes positius que val la pena destacar. En primer lloc, gaudim d'una educació pública gratuïta al llarg dels estudis de nivell bàsic, per garantir que tothom hi tingui accés independentment de la seva situació econòmica. Encara més, les nostres escoles tenen un compromís amb l'excel·lència acadèmica i contribueixen en formar estudiants ben preparats pel futur, característica que podem veure reflectida en diferents rànquings com ara les notes de la selectivitat, on els alumnes d'instituts catalans solen

1- Estudiants que s'identifiquen com a pertanyents a grups racials minoritaris o no dominants en una societat específica. És un terme que destaca com la identitat racial d'un estudiant afecta la seva experiència educativa i social.

presentar aprovats i mitjanes generals més altes que altres comunitats autònomes. Així mateix, tenim al nostre abast una sèrie d'ajuts i beques de caràcter econòmic per a facilitar el seguiment de l'educació en nivells postobligatoris. En segon lloc, podem observar com cada cop ens trobem amb més diversitat en els espais educatius. Catalunya és multicultural, i aquesta diversitat es veu cada cop més reflectida dins les nostres aules. Aquest fet es veu afavorit per diferents iniciatives i projectes com la impulsio de les escoles multilingües, on es fomenta el respecte i la valoració de diferents llengües i cultures.

Tot i això, diversos estudis i informes, com els realitzats pel Síndic de Greuges de Catalunya², destaquen que el percentatge d'estudiants racialitzats que opten per nivells educatius postobligatoris a Catalunya és molt baix comparat amb la resta. Això ens porta a qüestionar-nos si realment tenim un sistema educatiu tan pioner i accessible com pensem. És possible l'existència de factors limitants, més enllà del rendiment acadèmic i les capacitats dels estudiants racialitzats?

Per tal d'entendre la situació, cal prestar atenció a aspectes socioeconòmics i discriminatoris que sovint es passen per alt, però que en realitat fan de grans barreres entre l'educació i l'estudiant racialitzat.

Abans de res, és essencial mencionar que la majoria de nosaltres som immigrants de primera generació³, la qual cosa comporta que en molts casos les nostres famílies no dominin del tot l'idioma vehicular del sistema educatiu. Això, juntament amb la manca de recursos lingüístics als centres escolars per tal de facilitar la comunicació amb aquestes famílies, pot arribar a crear una obligació en nosaltres, els estudiants, de fer d'intermediaris entre les escoles i les famílies. Aquest fet porta a la maduració abans de temps i al sentiment de càrrega amb aquestes grans responsabilitats en edats molt primerenques. També repercuteix en altres aspectes com ara si volem accedir a estudis superiors; molts ens trobem en situacions econòmiques desfavorables, la qual cosa ens porta a demanar beques. La sol·licitud d'aquests ajuts és un procés molt complex i complicat del qual es proporciona molt poca informació. Avui dia, molts estudiants que complim els requisits a aquestes ajudes no en podem gaudir pel simple fet que ni nosaltres ni les nostres famílies sabem com sol·licitar-les.

Tornant al tema de la diversitat a les nostres aules, malgrat haver vist un augment significatiu d'aquesta diversitat entre els alumnes, no s'ha



avançat gaire en la incorporació de professorat i altres membres dels equips acadèmics racialitzats. Aquesta manca de representació entre les persones amb poder sobre el funcionament dels centres, pot esdevenir un factor limitant en la nostra educació de diverses maneres.

Primerament, els nostres plans d'estudi sovint no inclouen un contingut divers, cosa que veiem clarament reflectida en els llibres de text. Des de ben petits, se'ns descriu el nostre entorn des de la perspectiva de la societat occidental amb tots els seus suposats privilegis, on molts de nosaltres sentim que no hi acabem d'encaixar. A més, el currículum sovint ignora les històries i contribucions de les persones racialitzades en matèries com la història, perpetuant una narrativa eurocèntrica que pot contenir connotacions negatives de cara a diferents col·lectius. En moltes ocasions, es retrata al colonialista blanc com a l'heroi i els indígenes com a bàrbars i persones que pertanyen a societats menys desenvolupades, per exemple. Aquesta manca de representació en el material educatiu pot fer que els estudiants racialitzats ens sentim desconnectats d'aquests temaris, portant a la desmotivació i a la manca d'interès.

També cal destacar com els prejudicis implícits en aquests temaris afecten, de forma més o menys directa, com els companys i el nostre professorat ens veu. Sovint la visió subestima les nostres capacitats i limita el nostre potencial. Això pot comportar que molts de nosaltres busquem l'excel·lència acadèmi-

2 - Institució pública que té com a funció principal la defensa dels drets i les llibertats de les persones davant de l'Administració de la Generalitat de Catalunya i altres entitats locals i supralocals.

3 - Persones que han emigrat del seu país d'origen a un altre país diferent i que són la primera generació de la seva família a establir-se i viure al nou lloc.

ca i el perfeccionisme com a mecanisme de defensa, per tal de trencar amb els estereotips que ens envolten i per fer-nos veure i valorar entre els nostres companys i professors. Com a conseqüència, ens trobem davant de molts casos de joves racialitzats amb autoestimes baixes, que entenen el nostre valor com a persones en funció del nostre èxit acadèmic. En molts casos, això pot portar a alts nivells d'estrès que desencadenen en casos molt seriosos de *burnout* i, fins i tot, abandonament acadèmic.

La falta de personal racialitzat comporta una manca de flexibilitat i comprensió per part dels centres educatius davant de tradicions i celebracions fora de les tradicions occidentals. Això fa que molts cops no puguem formar part de celebracions importants per a nosaltres, fet que genera sensacions de desconexió amb els nostres orígens.

Segonament, cal destacar el fenomen de normalització de les microagressions per part dels companys i del professorat que s'incrementen cada cop més. Aquests actes poden anar des de comparacions que ens fan amb altres companys racialitzats a qui costen més les matèries o suposicions sobre les nostres habilitats acadèmiques, fins a companys que se'n riuen dels nostres accents i fan acudits racistes. Ara bé, el problema més greu ve quan ens queixem i en comptes de trobar-nos amb un sistema de suport per part del professorat, ens trobem en situacions en què s'intenta minimitzar les emocions que ens provoquen aquests comentaris, descrivint la nostra reacció com a exagerada. Com que és una pràctica que vivim des de ben petits, ens porta a evitar parlar-ne en situacions futures, fins al punt que fins i tot nosaltres mateixos acabem contribuint a la seva normalització. A llarg termini, les microagressions poden arribar a ser la principal causa del deteriorament de la nostra salut mental. Els recordatoris constants que som diferents, les connotacions negatives que ens envolten i l'intent de llevar importància a les nostres emocions davant d'aquestes accions, fan que ens falti el sentiment de pertinença al grup dels nostres companys, i acaba afectant la nostra autoestima.

Com hem pogut veure, tenim una bona base de partida, però hi ha molts aspectes que necessiten modificacions i millores per a garantir que tots exercim el nostre dret a una educació de forma igualitària.

Es podria començar per accions tan simples com implementar i normalitzar la idea de diversitat en les aules des de ben petits, amb nins d'altres races,

llibres infantils que incloguin personatges principals d'altres ètnies i amb altres tradicions i ampliar el ventall del color *carn* més enllà del beix, entre d'altres. Aquestes accions no només ajuden a fer que l'estudiant racialitzat se senti inclòs, sinó també que els seus companys normalitzin la diversitat i es fomenti el respecte mutu.

També podríem aplicar més iniciatives per la integració de no només els estudiants que venen de fora, sinó també de les seves famílies en les nostres escoles. Cal que es proporcionin serveis de traducció pels qui ho necessitin per augmentar la seva participació en les diferents decisions que es prenen de cara a l'educació dels seus fills i de cara a etapes més avançades. És imprescindible simplificar els tràmits d'ajuts i oferir ajuda a qui ho necessiti en els centres educatius.

És necessari conscienciar el professorat del rol tan important que té en aquests canvis i sobretot fer formacions sobre microagressions, així com tenir protocols d'acció preestablerts per casos on l'alumne comuniqui haver patit un acte racista o qualsevol altre acte de discriminació.

A grans trets, estaria bé fer l'esforç de diversificar l'equip docent i impartir les classes des de punts de vista més amplis i diversos. Cal que els centres escolars i les grans institucions comencin a donar veu als estudiants racialitzats i fer cas a les nostres demandes.

En definitiva, l'educació és un dret que hauríem de poder exercir tots per igual, i les nostres aules tenen el potencial de ser l'eina principal per garantir una educació igualitària per a tots. Com a alumnes racialitzats no busquem que el nostre sistema educatiu adopti una perspectiva que no veu diferències entre els alumnes. El que volem és que es vegin diferències com una cosa positiva, que es respectin, que deixin de ser acompanyades de connotacions negatives. I sobretot, que se'ns donin les eines necessàries per prosperar i mostrar tot el nostre potencial com qualsevol altre alumne, perquè un sistema educatiu equitatiu donarà pas a una major cohesió social i millors oportunitats per a tots.

Moltes vegades ens fan sentir que no tenim gaire poder com a estudiants per generar cap canvi, però la realitat és que si ens donem suport els uns als altres i fem ressò de les nostres veus, el canvi més gran es troba en les nostres mans i entre tots, podem fer-lo possible.

De l'escassa inversió pública en educació al copagament de les famílies a l'escola pública

Per Lidón Gasull

Directora d'Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (aFFaC) i advocada experta en drets humans



La gratuïtat de l'educació pública, tot i ser un mandat legal, és una assignatura pendent des de fa molts anys a Catalunya. La despesa pública en educació es manté des de fa temps per sota de la mitjana tant europea com de l'Estat espanyol.

D'acord amb la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), la Generalitat hauria d'haver incrementat, entre els anys 2009 i 2017, la inversió en educació fins a arribar al 6% del seu producte interior brut, prenent com a referència els països europeus que excel·leixen en educació. Però la realitat catalana està lluny d'atrapar aquesta xifra. Les últimes dades disponibles indiquen que l'any 2022 la inversió va ser del 3,96%, la qual cosa fa palès que el Govern fa set anys que incompleix la LEC.

La desinversió econòmica per part de l'Administració en educació pública és un fet que ha impactat en la garantia del dret a l'educació en condicions d'igualtat i equitat. Les famílies són les que han assumit les despeses que el Departament d'Educació ha deixat de cobrir. En els darrers anys, les famílies s'han convertit en finançadores de l'educació pública a través d'un sistema de copagament basat en quotes i aportacions econòmiques de les AFA als centres educatius públics, que varia considerablement segons el nivell econòmic de les famílies i el territori on està situat el centre educatiu.

L'aFFaC, en el desenvolupament de la seva tasca de defensa de l'educació pública –universal i gratuïta– i de representació de les famílies de



l'alumnat dels centres educatius públics catalans, ha observat com la desinversió progressiva del Departament d'Educació i l'entrada d'agents privats en la gestió i desenvolupament de determinats serveis educatius repercuteix de diferents maneres en les famílies.

Els efectes d'aquesta desinversió i externalització per part de l'Administració pública no només provoquen un empitjorament de la qualitat del servei que rep l'alumnat dels centres públics, sinó que també generen un impacte econòmic en les famílies, especialment en aquelles que es troben en situació de vulnerabilitat.

Segons les dades de l'Organització de Consumidors i Usuaris (OCU), aquest curs 2024/25 costarà a les famílies uns 2.708 euros de mitjana per fill/a, xifra que converteix Catalunya en la tercera comunitat autònoma més cara, només per darrere de València i Madrid. Només el cost del material escolar, es calcula que suposarà uns 450 euros de mitjana per alumne. Cada curs escolar representa un pas enrere que ens allunya cada cop més de la gratuïtat de l'educació pública.

En aquest context, és important recordar que l'educació pública ha de ser gratuïta per salvaguardar el dret fonamental a l'educació, tal com estableix la normativa internacional, espanyola i catalana. Per tant, els centres educatius públics no haurien de cobrar la quota de material escolar ni cap altra en el marc del sistema educatiu públic, malgrat que s'hagi institucionalitzat i pràcticament el 96% dels centres

educatius públics la reclamin, segons un estudi realitzat per l'aFFaC l'any 2019. El cobrament d'aquesta quota és, en realitat, il·legal. Aquest mateix estudi posa de manifest que molts centres educatius inclouen en la quota conceptes que són propis del funcionament del centre, com és, per exemple, el mobiliari o les pissarres, entre altres, i que, a més, existeix una arbitrarietat important en el cobrament de les quotes, que genera una desigualtat entre l'alumnat depenent del territori d'escolarització i de la renda familiar.

Fa dos anys el Govern va posar en marxa la política del val escolar com una forma d'alleugerir la càrrega econòmica que suposa l'escolarització dels nens i les nenes. El primer any d'aquesta mesura es va destinar a l'alumnat d'infantil i primària de tot el sistema, sense discriminar per nivell de renda ni tipologia de centre. L'import del val era de 100 euros i es podia bescanviar en qualsevol establiment autoritzat. Aquest curs 2024/25, tot i les crítiques de gran part de la comunitat educativa, s'ha continuat impulsant aquesta política amb alguns canvis. El val ha estat de 60 euros, ja que el Departament d'Educació ha fet extensiva la mesura a l'alumnat de secundària i dels cicles formatius de grau bàsic, així com als dels centres d'educació especial.

La principal crítica a aquesta mesura radica en el fet que no només és clarament insuficient per cobrir la despesa escolar de les famílies sinó que, a més, no serveix per evitar que els centres educatius continuïn cobrant la quota en concepte de material escolar i la resta de quotes com són les sortides o el menjador escolar.

Tant la reducció de l'import del val com la seva configuració demostren fins a quin punt manca una estratègia de política pública eficient que estigui al servei de les famílies. El fet que la mesura inclogui tant alumnat de les escoles públiques com de les privades i privades concertades, i que es distribueixi sense considerar ni la renda familiar ni les diferències en les quotes de material que paguen les famílies, posa en evidència que, lluny de reduir les desigualtats econòmiques, amb el val escolar s'accentuen.

D'altra banda, el seu funcionament afavoreix que es converteixi en un xec de consum, ja que els establiments autoritzats reben un doble ingrés: el material que compra l'escola amb les quotes i el que les famílies compren amb el val, que no necessàriament gastaran en el material escolar que exigeixen els centres educatius.

A més, segons un informe publicat per la Sindicatura de Greuges de Catalunya, els bescanvis del val escolar es concentren en pocs establiments comercials (el curs passat sis empreses van concentrar el 47,84% de l'import bescanviat). Això demostra que el funcionament d'aquesta mesura afavoreix que es converteixi en un xec de consum que beneficia més les grans superfícies comercials que les famílies. Tampoc ha estat d'ajuda el fet que aquest curs les famílies poguessin cedir voluntàriament el val als centres educatius per a fer una compra conjunta de material escolar, ja que això suposa traslladar la responsabilitat a les famílies a més d'una important gestió burocràtica que els centres no poden assumir.

És urgent que el Departament assumeixi el compliment del seu deure de garantir la gratuïtat del sistema educatiu públic i freni, així, la tendència actual. És fonamental que el nou govern es replanegi la iniciativa del val escolar i destini la partida milionària directament als centres educatius públics perquè eliminin les seves quotes, ja que la quota de material no hauria de ser obligatòria en cap cas dins del sistema educatiu públic.

A banda de la quota de material escolar i sortides, les famílies han de suportar una altra gran despesa educativa: el menjador escolar.

L'aFFaC ha advertit insistentment sobre l'encariment progressiu del menjador escolar, que per tercer any consecutiu ha vist incrementat el seu preu



màxim. Concretament, en només cinc anys, el preu màxim s'ha encarit un 17%, passant dels 6,20 euros als 7,25 euros.

Catalunya és la comunitat autònoma amb el cost de menjador més elevat. Per fer front a aquesta despesa, els ajuts per al servei de menjador no són suficients. Malgrat que el curs passat hi va haver més alumnes que disposaven de beca, les ajudes només les aconsegueixen la meitat dels infants potencialment en risc de pobresa i exclusió social. A més, l'actual sistema de beques és una política assistencialista, que etiqueta els infants de vulnerabilitat dins de les escoles i no valora el potencial educatiu del menjador escolar.

Segons el Departament d'Educació, l'augment del preu del menjador per al curs 2024/25 es deu a l'increment salarial del 3,5% del conveni del lleure i la inflació. Malgrat això, no s'ha aplicat cap mesura per protegir les famílies, mentre que el benefici industrial i el marge comercial de les empreses es mantenen gairebé intactes.

A secundària, a més dels preus elevats del menjador, hi ha un problema afegit: molts instituts públics no disposen d'aquest servei. Això fa que molts alumnes que es troben en situació de vulnerabilitat es trobin desprotegits, ja que si el centre no disposa de menjador escolar no tenen dret a demanar beca.

És important que el Departament d'Educació presenti propostes concretes per avançar cap a un model de menjador escolar universal i gratuït en totes les etapes educatives obligatòries i deixi de traslladar aquesta despesa a les famílies. És imprescindible reconèixer l'espai de migdia com una part fonamental del dret a l'educació i apostar per un model de gestió pública que involucri les AFA i les famílies. Només un model d'aquest tipus prioritzarà realment el benestar de l'alumnat i garantirà una alimentació saludable i de qualitat, per sobre dels interessos econòmics.

És evident que bona part de l'alumnat català arrossega unes desigualtats de base que requereixen urgentment el desenvolupament o la millora de polítiques educatives i socials que garanteixin la gratuïtat real del sistema educatiu públic català. Mesures com el val escolar o la privatització del temps de migdia continuen estant molt lluny de ser efectives a l'hora de reduir els indicadors de pobresa i desigualtat.

El sindicat USTEC·STEs (IAC) s'expandeix a les universitats catalanes: El cas de la Universitat de Girona

Per David Brusi, Aurora Climent, Jordi Comas i Jesús Rodríguez

David Brusi és llicenciat i doctor en Geologia per la UAB, professor titular d'universitat, delegat d'USTEC·STEs del PDI-funcionari i president de la junta de personal docent i investigador de la UdG.

Aurora Climent és enginyera tècnica industrial per la EUPG (UPC), tècnica de pràctiques externes a la facultat d'educació i psicologia de la UdG, delegada d'USTEC·STEs del PTGAS Laboral i presidenta del Comitè d'Empresa del PTGAS Laboral.

Jordi Comas és doctor enginyer industrial per la UPC, professor col·laborador permanent, delegat d'USTEC·STEs del PDI-laboral i president del comitè d'empresa del personal docent i investigador laboral.

Jesús Rodríguez és diplomad en relacions laborals per la UB, tècnic de qualitat a la Universitat de Girona, delegat d'USTEC·STEs del PTGAS funcionari i membre de la Junta de PTGAS-F.

L'aposta d'USTEC·STEs per les universitats

USTEC·STEs liderem actualment la representació sindical del col·lectiu docent de l'ensenyament públic a Catalunya en els nivells preuniversitaris. El nostre sindicat va ser creat fa més de tres dècades i, des de llavors, ha desplegat una acció en defensa dels drets laborals del professorat marcada per uns objectius i valors estatutaris i organitzatius que el fan singular. Se'n poden destacar: la millora de les condicions de vida i de treball, la voluntat de ser co-partícpis de les polítiques educatives i la seva aplicació, l'assoliment d'un ensenyament públic i de gestió pública, català, gratuït, obligatori, democràtic, no discriminatori, pluralista, laic, feminista, científic i de qualitat, finançat amb fons públics, gestionat amb la implicació de tots els sectors socials i lligat a la

realitat cultural, històrica i política de Catalunya.

Sota aquest ideari i tal com es va aprovar a la ponència marc del XII Congrés ordinari celebrat al Prat de Llobregat el passat mes de novembre de 2024 «la presència del sindicat a l'àmbit universitari es presenta com una necessitat estratègica per garantir la defensa integral del sistema educatiu públic català en totes les etapes [...] des de l'escola bressol fins a la universitat». El mateix document posa l'èmfasi en el fet que «és important treballar per un increment de la representació a totes les universitats que facilitaria l'accés a la mesa d'universitats, que és l'àmbit en què es negocien les relacions laborals de les universitats públiques de Catalunya». L'acció sindical de la Intersindical STEs (Confederació Sindical de Treballadores i Treballadors d'Ensenyament) en l'àmbit de l'estat espanyol ja té una llarga trajectòria en el sector universitari.

El personal de les universitats

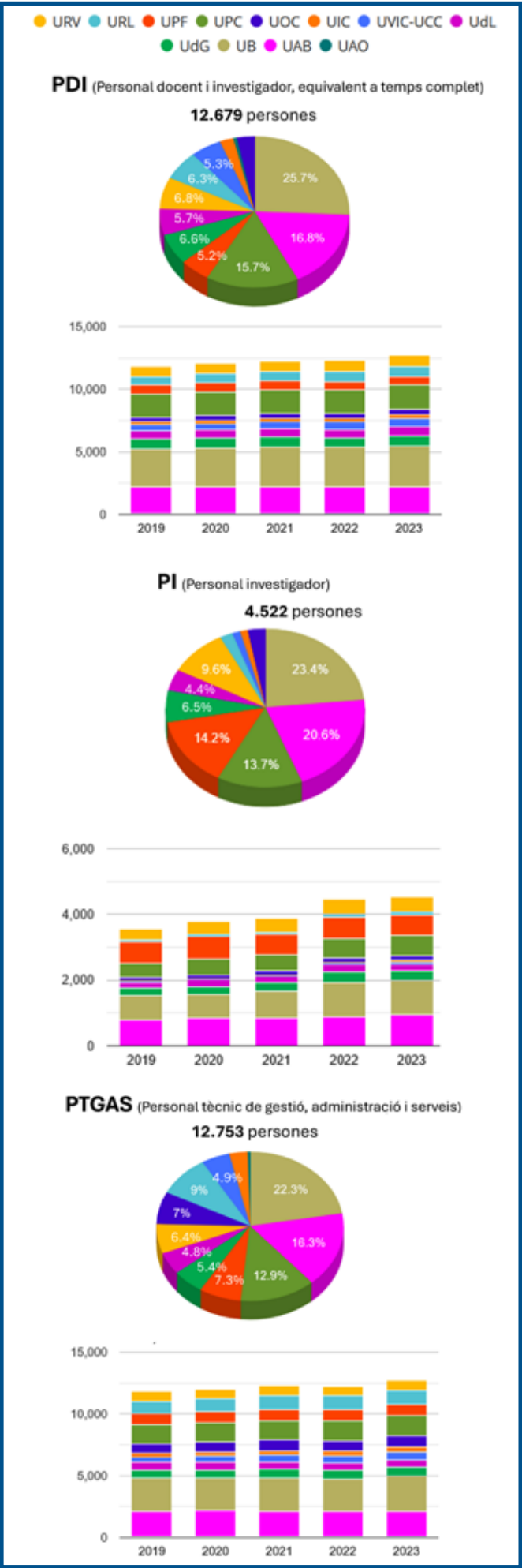
Les universitats constitueixen una peça clau del sistema d'ensenyament superior. Cal entendre, però, que presenten nombroses característiques clarament contrastades amb els nivells preuniversitaris. Per exemple, a més de la docència, les universitats tenen com a funcions la recerca, la transferència i l'intercanvi de coneixement o la innovació. Aquesta complexitat de funcions determina que les universitats estàn constituïdes per personal docent o investigador (el que s'anomena PDI), però també, alhora, per personal tècnic que dona suport a les tasques de gestió, administració i serveis (el que s'anomena PTGAS). A més, el personal docent pot tenir contractes a temps complet o temps parcial.

El sistema universitari català està integrat en l'actualitat per dotze universitats: set de públiques, quatre de privades i una de no presencial. Així, segons dades recents (2023) del mateix Departament d'Universitats i Recerca de la Generalitat, en els darrers cinc anys, les xifres globals de plantilla de les universitats de Catalunya s'ha distribuït de la següent manera:

TIPUS DE PERSONAL	NOMBRE
Personal docent i investigador (PDI) en equivalència a dedicació contractual plena (es considera de 37,5 hores setmanals)	12.679
Personal investigador (únicament recerca)	4.522
Personal d'administració i serveis (tant funcionari com contractat)	12.723

URV: Universitat Rovira Virgili, URL: Universitat Ramon Llull, UPF: Universitat Pompeu Fabra, UPC: Universitat Politècnica de Catalunya, UOC: Universitat Oberta de Catalunya, UVIC-UCC: Universitat de Vic-Central de Catalunya, UdL: Universitat de Lleida, UdG: Universitat de Girona, UB: Universitat de Barcelona, UAB: Universitat Autònoma de Barcelona, UAO: Universitat Abat Oliba. Font: <https://recercauniversitats.gencat.cat>

En aquests valors s'ha considerat com a PDI el personal que imparteix docència en títols oficials, tant en centres integrats com en adscrits. Es pot constatar l'equilibri de proporcions entre el personal docent i investigador i el personal tècnic de gestió, administració i serveis. En aquesta estructura, les plantilles de PDI i PTGAS estan formades, a la vegada, per personal funcionari (a les universitats públiques) i personal contractat (laboral). Aquests constitueixen sectors diferenciats en la representació sindical de les treballadores i treballadors.



L'autonomia i el govern de les universitats

Probablement, el tret més diferenciador des del punt de vista estructural és que les universitats estan dotades de personalitat jurídica pròpia i desenvolupen les funcions en el marc d'un règim d'autonomia. Això permet que adoptin decisions pròpies pel que fa als estudis que imparteixen, la relació i tasques dels seus llocs de treball, les estructures de les plantilles o les prioritats pressupostàries. Lògicament, aquesta singularitat està sotmesa al marc legislatiu vigent i als controls que es puguin exercir tant en l'àmbit estatal com autonòmic a través dels pressupostos de la Generalitat o de les agències d'avaluació universitària.

En la pràctica, això implica que les universitats poden tenir certa autonomia per gestionar els recursos, dissenyar els programes acadèmics i prendre decisions sobre l'organització interna, però sempre dins d'un marc establert pels responsables polítics. Així, el govern pot influir en les polítiques educatives, les financeres i d'altres aspectes funcionals, però les universitats mantenen un cert grau d'independència en l'operativa diària. Això atorga un paper molt important a l'acció sindical en defensa dels drets laborals del personal.

Aquesta tasca es pot exercir a dues escales. La primera en els espais de negociació política de les lleis i normatives dictades des del govern de Madrid o des de la Generalitat que poden afectar les universitats. El Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) és l'òrgan de coordinació del sistema universitari català i, des del 2003, es troba regulat per la Llei d'Universitats de Catalunya. La segona, dins de cadascuna de les universitats, on els acords que es prenen en els òrgans de govern propis poden afectar les condicions i drets laborals de les treballadores i treballadors aollits a la legislació laboral i de la funció pública que els sigui aplicable.

En el govern de les universitats públiques, a diferència dels centres d'altres nivells educatius, la màxima responsabilitat unipersonal recau en la figura del rector o rectora que n'exerceix la representació, la direcció, el govern i la gestió. Té un mandat (segons la llei vigent) de sis anys, improrrogables. La persona que ocupa el càrrec de rectora o rector és elegida per la comunitat universitària mitjançant elecció directa i sufragi universal, lliure i secret entre el personal do-

cent i investigador permanent doctor a temps complet. A les votacions hi poden participar tots els sectors de la comunitat universitària: PDI, PTGAS i estudiants amb un pes ponderat per cada sector. La persona que fa de rector o rectora desenvolupa les funcions amb el suport d'un equip de direcció i una gerència i és assistida en l'exercici de les competències per tots els òrgans de la Universitat de Girona.

D'altra banda, al marge dels serveis centrals associats directament al rectorat i que apleguen la major part del PTGAS, les universitats s'estructuren pel que fa a l'organització i gestió dels estudis i dels espais en facultats i escoles i, pel que fa a l'ordenació de la investigació i la docència del PDI, en departaments i instituts de recerca. El govern d'aquestes estructures és exercit pels òrgans col·legiats i unipersonals.

El col·lectiu de PDI i PTGAS funcionari concorre a les respectives juntes de personal i el PDI i PTGAS laboral ho fa als respectius comitès d'empresa. Les delegades i delegats electes per un període de quatre anys defensen els drets laborals de les treballadores i treballadors en el si d'aquests òrgans col·legiats. També, per descomptat, la representació sindical és present a nombroses comissions i òrgans en els quals es prenen decisions que afecten els drets de les treballadores i treballadors.

És en aquest context especial i complex que es desenvolupa la tasca sindical a les universitats.



El sindicat USTEC·STEs a la Universitat de Girona

El curs acadèmic 2017-18, un conjunt de persones que ja havien desenvolupat un treball sindical a la UdG varen entrar en contacte amb USTEC·STEs convençudes que el seu sindicalisme compromès i centrat en l'ensenyament podia oferir una alternativa sòlida a altres opcions tradicionals

presentes a la universitat. Per primera vegada a la UdG, USTEC·STEs va presentar candidatures a les convocatòries electorals dels quatre sectors laborals: del PDI-F (juny de 2018), PDI-L (gener de 2019), PTGAS-L (febrer de 2019) i PTGAS-F (juny de 2021).

Probablement, els punts més forts de llistes electorals d'USTEC·STEs a la UdG han estat les persones que les han conformat i uns programes que han connectat amb els neguits de la comunitat universitària. S'ha apostat sempre per uns perfils de gent significada en els càrrecs de gestió i en la defensa dels drets laborals. Persones properes, dialogants, convincents, lluitadores, proactives...

Les companyes i companys de la universitat ens han fet confiança i, en els darrers comicis, la secció d'USTEC·STEs de la UdG ha assolit uns resultats molt bons. Hem obtingut àmplies majories, absolutes en dos dels quatre sectors. Això ens ha portat, des de 2024, a presidir la Junta de Personal de PDI-F i els comitès d'empresa de PDI-L i PTGAS-L. També, a ser determinants a la junta de personal del PTGAS-F. Les pròximes eleccions del PTGAS-F estan previstes pels mesos entrants.

Des d'USTEC·STEs defensem els drets de les treballadores i treballadors per la via de la negociació, però amb fermesa en els aspectes retributius, la carrera professional, les millores laborals, l'acció social, la formació, la salut, el benestar i la conciliació de la vida laboral i familiar, entre d'altres.

Resultaria molt llarg i feixuc descriure la tasca sindical d'USTEC·STEs a la UdG en els darrers anys. Només volem destacar-ne alguns aspectes pel que fa als dos col·lectius: PDI i PTGAS.

Des del personal docent s'ha treballat, entre altres aspectes, en:

- La modificació de la relació de llocs de treball (RLT)
- La definició de les normatives que regulen l'accés als contractes de professorat
- L'establiment dels mecanismes d'avaluació docent i de recerca
- La millora dels canals de comunicació i la simplificació dels tràmits administratius
- L'impuls de mesures que afavoreixin el relleu generacional
- L'assessorament en la tramitació de les jubilacions

• El suport en els casos d'assetjament laboral produïts en l'entorn universitari, tant en l'àmbit de docència com en l'àmbit d'investigació

• L'acompanyament del professorat en els concursos de places en cas de males praxis en els barems de puntuació o en la selecció o actuació dels tribunals

• L'elaboració del protocol d'assetjament psicològic

• El reconeixement a la seguretat social dels triennis i sexennis treballats pel professorat, en les etapes de becaris, becaris postdoctorals i estudiants en pràctiques

• L'estabilització del professorat interí

• La clarificació d'avantatges i inconvenients al professorat que vulgui passar de professorat laboral a funcionari

• El repartiment dels increments retributius

• El seguiment de la cobertura de les substitucions per maternitat i el gaudi dels permisos de les professores afectades

• El pla de formació de la universitat

Des del personal tècnic de gestió, administració i serveis s'han impulsat accions centrades, entre altres aspectes, en:

• La participació activa en la creació, elaboració i implementació de la carrera professional pel PTGAS (laboral i funcionari) que es desplegarà per primer cop el primer semestre del 2025

• L'impuls i regulació del teletreball

• L'estabilització de places temporals estructurals a la RLT per al PTGAS laboral i funcionari i membres dels tribunals en els concursos d'estabilització

• La reclassificació de places del PTGAS mal avaluades i, per tant, mal remunerades

• La jubilació parcial del PTGAS Laboral amb el 50% de jornada acumulada en mesos de treball i amb el 100% retribució, la resta de jornada coberta per un rellevista

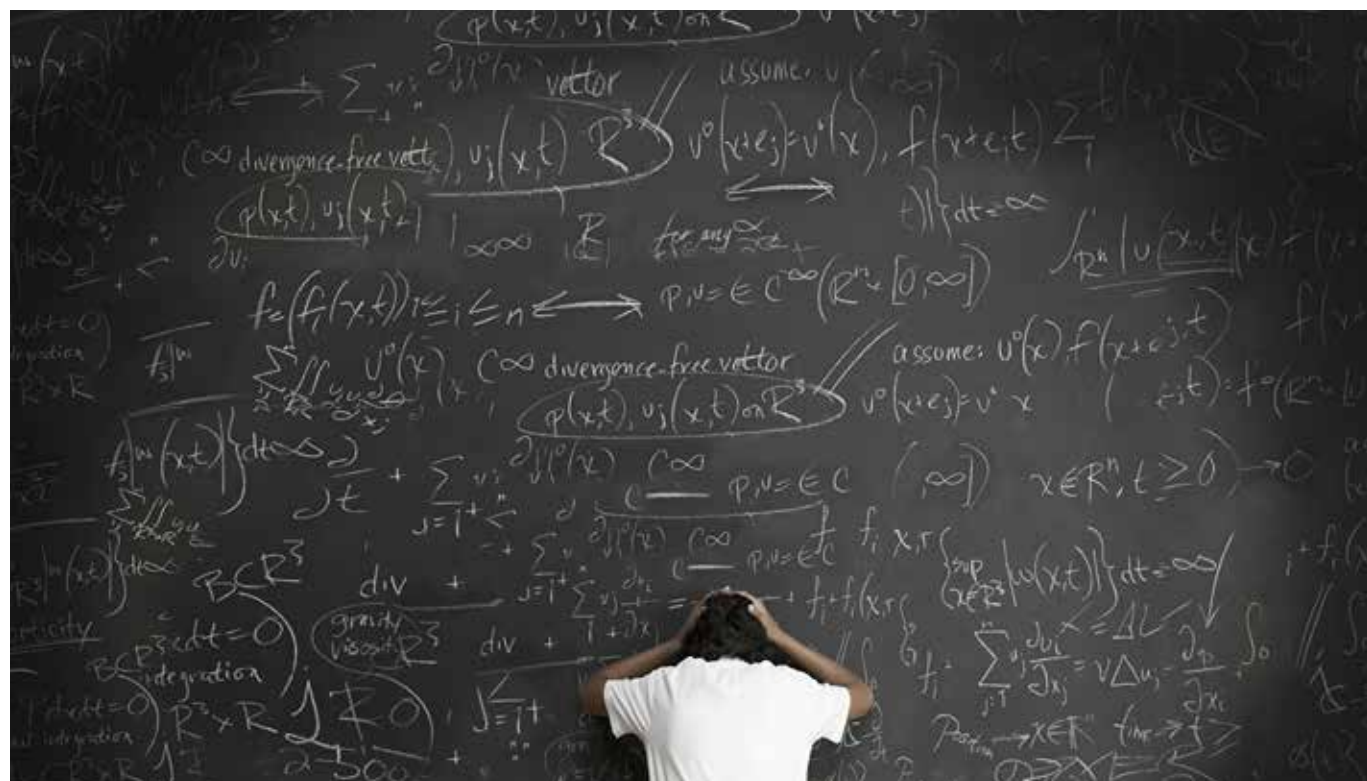
• La participació amb veu i sense vot als òrgans de govern (comissions delegades de consell de govern i el mateix consell de govern de la UdG)

Tenim el convenciment que el treball i lideratge del sindicat USTEC·STEs a la UdG ha contribuït a la millora dels drets laborals del seu personal. Confiam que el nostre sindicat pugui presentar candidatures i consolidi en els pròxims anys la seva presència a la resta d'universitats catalanes.

Allò que el nou currículum evidencia

Per Iban Martínez

Doctor en musicologia i art i docent de secundària



En Joan Cuevas (director general de Currículum i antic cap de projectes de la Fundació Bofill) i els seus acòlits probablement es van sentir com Pigmalió creant a Galatea en voler donar vida al nou currículum a partir d'un text inert. En canvi, aquests actes vanitosos no sempre es desenvolupen de forma idíl·lica. Molts dels docents que som a peu d'aula observem les dificultats materials de la seva aplicació, així com les esbiaixades ideològiques de tall neoliberal i les projeccions romàntiques sobre les fórmules d'acompanyament de l'alumnat que es plantegen en el nou currículum. La ceguesa de les elits educatives a l'hora de donar vida al nou currículum converteix les accions institucionals en actes grotescos. Si mirem l'escenari educatiu que han esbossat, podem dir que, més que a la creació de Galatea, el resultat s'assembla més a allò que va projectar Mary Shelley en Frankenstein.

Els docents, en la seva praxi, es troben amb una estructura que els limita i els coacciona, unes fronteres que no sempre són rígides, però que determinen allò que es fa. Aquesta disposició que sorgeix com a currículum, malgrat representar un pol ideològic que pretén examinar l'acció docent, sempre ha tingut certa porositat, però amb l'avanç del capitalisme digital i les extorsions mediàtiques promulgades des dels centres de poder, observem com es generen situacions de control cada vegada més rígides. Així doncs, quins esdeveniments acaben per donar més rigidesa als murs que el nou currículum imposa durant l'acte educatiu? Entre els diferents factors que intervenen com accessoris de suport del nou currículum podem posar el focus en dues d'accions: d'una banda, les accions d'acarament ideològic, com per exemple l'establiment d'uns vectors (ideari no legislatiu), i, de l'altra,

amb accions d'exempció que situen una barrera a una possible rendició de comptes mitjançant l'ús de la idea de polítiques basades en evidències.

La imposició dels vectors com a eina de verificació dels dissenys dels docents ens permet albirar els valors que pretén promulgar el Departament, una dinàmica que tradicionalment s'ha estudiat com a *currículum ocult*. Les guspires que generen les polítiques educatives ens anuncien el que subrepticiament busquen les institucions. Amb tot, la supèrbia de les actuals elits educatives les fa inconscients de fins a quin punt van mostrant els seus ancoratges ideològics, projectant constantment de forma fictícia la seva intervenció com a asèptica. Un d'aquests senyals es troba en un dels vectors: la *universalitat* del currículum. Aquesta idea és problemàtica, ja sigui abordada des d'una abstracció que projecta automàticament una normativització, generant escenaris d'aparença inclusiva que en realitat amaguen la construcció d'un cànon, o ja sigui des d'un enfocament particular que porta a situacions en què els casos tractats mai podran assolir l'anomenada *universalitat*. La vaguetat ontològica d'aquest vector ens porta a examinar les balises que el Departament d'Educació estableix al voltant de la *universalitat*. Si ens fixem en com s'ha establert el Disseny Universal d'Aprenentatge, veurem que està associat a una sèrie de mites de la no directivitat, fent de l'acompanyament el *summum bonum* de la seva proposta. Això no només deixa en segon pla el pensament crític del docent com a referència, sinó que l'obliga a contrastar d'una manera directa o indirecta amb els ideals de la proposta institucional.

A més, el Departament ha preparat mecanismes d'exempció per justificar les seves polítiques al voltant del currículum. Mitjançant la idea de les *evidències*, ha generat unes dinàmiques per desactivar un possible escenari de rendició de comptes, el qual seria lògic en un context democràtic. Per començar, s'han dotat d'un parapet d'aparença acadèmica contractant certs pedagogs relacionats amb la Fundació Bofill per autogenerar-se raons i evitar l'elaboració d'eines de transparència. Aquesta lògica parteix d'un paradigma positivista on es poden controlar les variables i es menyspreen les experiències inductives com a font de coneixement. La presa de decisions basades en evidències, les quals mai poden ser tractades com objectives, ha estat criticada per autors com Innerarity (2020) i Wrigley (2019), els quals han assenyalat que el seu ús implica un reduccionisme



utilitari a l'hora de generar dades, per crear posteriorment relats polítics interessats.

Un dels senyals que ens fa pensar que el Departament vol utilitzar la idea d'evidències com a subterfugi polític i no com a disposició acadèmica, encara que sigui des d'un paradigma positivista, és que si ens fixem en les explicacions dels grans defensors d'aquest model com Tejedor (2007) i Jowel (2007), el tipus d'evidències generades pel Departament haurien de ser catalogades com a febles. Així, els autors ens expliquen que propostes com la constitució de l'Agència d'Avaluació i Prospectiva del Sistema Educatiu en si mateixa o els suggeriments que puguin generar un grup d'experts per donar resposta als mal resultats de l'informe PISA no serien eines vàlides per generar evidències rellevants. Tot això ens pot portar a pensar que aquest tipus de transformacions estan destinades a generar dades que sostinguin el projecte polític d'aquells que exerceixen el poder. A tot això, s'hi ha de sumar els interessos dels *lobbies* que exerceixen pressió en el camp educatiu, els quals també es beneficien de la idea d'evidència per tal de justificar la seva participació en la presa de decisions. Aquests fets generen cada vegada més opacitat i fan bona la premissa foucaultiana segons la qual s'ha d'entendre que el coneixement no genera poder, ans al contrari, és el poder qui genera coneixement.

Les institucions privades i els agents que s'han pogut infiltrar en les institucions públiques per transformar-les i definir-les en coherència amb els seus interessos han centrat esforços a utilitzar el nou currículum per legitimar la seva acció. Pel que fa al nou currículum, més enllà de les accions d'acarament ideològic i d'exempció que el Departament ha esta-

blert al seu voltant per tal de facilitar el seu procés d'evangelització, podem afirmar que intenta projectar un tipus de futur en què es naturalitza la precarització de les classes populars, atès que un dels seus valors principals és la consolidació de la idea d'autonomia del subjecte per damunt de la de vulnerabilitat. Un altre aspecte en què el nou currículum es fa fort és la idea que els operaris socials haurien de tenir un horitzó funcional i no crític. Tot això, sota la coartada d'un futur inequívoc de consumidors i productors utilitaris. Però no ens equivoquem: el que en realitat fa el nou currículum amb aquesta projecció és determinar els valors del present.

Amb les coordenades d'aquests valors, es podria arribar a justificar la presència d'un dels principals agents del major *lobby* educatiu del país com a director general, el mateix que durant l'última legislatura ha afavorit que la seva antiga empresa s'enriqueixi des de la inversió pública que ell mateix gestiona, sigui com a organització intermediària o com a beneficiària directa de les *transformacions* que ha impulsat, tal com ens explicava el passat 27 de gener Núria Casas en *El Nacional* en un article sobre les formes de contractació del programa Innovamat. Aquest tipus de dinàmica ha estat explicada en profunditat per Strickland (2020), qui mostra com la contractació, total o parcial, per part de les institucions públiques d'agents d'entitats que participen dels entramats de portes giratòries resulta cada cop més recurrent. Una altra acció consisteix en l'execució de petits contractes per evitar aixecar sospites, ja que aquests organismes que pretenen transformar l'educació des de fora de les institucions tenen clar que, per ser validats com a autoritat, han d'ocultar el seu ànim de lucre.

Encara que denunciem tots aquests fets des d'aquí, no ens enganyem: la implantació del currículum ens evidencia que els valors presents en el relat hegemònic impulsat pel poder des de les institucions i els mitjans de comunicació han estat, en part, acceptats pel conjunt dels docents i els sindicats. La prova d'això és que hem pogut passar una legislatura sense que cap agent denunciï com a contrària a la pulcritud ètica l'ocupació del càrrec de director general de Currículum a mans de Joan Cuevas. Si aquest exagent de la Fundació Bofill i el seu seguici han estat capaços de construir un currículum Frankenstein, en part és perquè hi ha certs significats que han estat assumits: la negació de les vulnerabilitats de les classes populars davant les coercions de

les trames socials, la renúncia a l'ensenyament de l'esperit crític a una part de l'alumnat, l'acceptació de la implantació d'una digitalització acrítica o, per exemple, la responsabilitat atribuïda als docents en el bon funcionament del disseny curricular.

Per combatre aquesta situació, un primer pas podria ser que els docents fóssim més crítics amb aquesta mena de propostes en els claustres i els equips docents, que els sindicats denunciessin amb més contundència els processos que s'allunyen de la transparència democràtica i que els acadèmics contraris al model neoliberal fossin més valents i denunciessin les arbitrarietats de les postures suposadament acadèmiques que utilitza el poder. Des del meu punt de vista necessitem més determinació per no tolerar tot allò que ha permès el naixement d'un currículum esperpèntic, posant al nostre abast totes les eines jurídiques i mediàtiques possibles.

Referències bibliogràfiques

CASAS, N. (2024). “¿Quién hay detrás de Innovamat? La empresa con que se enseña matemáticas en la escuela”. *El Nacional*. Disponible a: https://www.elnacional.cat/oneconomia/es/empresas/quien-detras-innovamat-empresa-ensenamatematicas-escuela_1148821_102.html

INNERARITY, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja. Gobernar en el siglo XXI*. Galaxia Gutenberg.

JOWELL FERNÁNDEZ, A. J. (2007). “Avanzando hacia una sanidad mejor: decisiones fundamentales en la evidencia científica”. *Comunidad Foral de Navarra*, vol. 20, 2. Disponible a: <http://www.cfnararra.es/salud/anales/textos/vol20/n2/colab.html>

STRICKLAND, J. M. (2020). “The declining value of revolving-door lobbyists: Evidence from the American states”, *Policy Studies Journal*, 64, 1, p. 67-81. Disponible a: <https://doi.org/10.1111/psj.12345>

TEJEDOR, F. J. (2007). “Innovación Educativa Basada en la Evidencia (IEBE)”. *Bordón: Revista de pedagogía*, 59, 2-3, p. 475-488.

WRIGLEY, T. (2019). “The problem of reductionism in educational theory; Complexity, causality, values”, *Power and Education*, 11, 2, p. 145-162. Disponible a: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1757743819845121>

La societat del benestar i el malestar psicològic

Per Judith Vidal

Psicòloga, psicopedagoga, professora de la Facultat d'Educació de la UB i coordinadora del grup nacional de salut laboral d'USTEC·STEs



Al llarg de la història, no trobarem cap societat exempta de malestar psicològic i trastorns mentals. Així i tot, es podria esperar que les societats desenvolupades actuals, atès el seu major nivell de confort material i de serveis, reduïssin el seu malestar a un estat residual. Malauradament, no és pas així. L'ansietat, la depressió, la distímia o els comportaments addictius es troben a l'ordre del dia.

Hem de tenir present que, quan parlem de benestar o malestar psicològic, ens referim a una experiència subjectiva multidimensional on conflueixen variables de caràcter individual, psicosocial i sociopolític.

Respecte a les diferències individuals podem trobar diversos aspectes. En primer lloc, la predisposició genètica a desenvolupar una malaltia mental, però també inclou d'altres factors de tipus *personalístic* o cognitiu-conductual (Gómez, 2023).

Així doncs, els trets de personalitat condicionen la manera de relacionar-se amb la vida, per exemple,

l'extraversió o l'optimisme correlaciona amb nivells elevats de benestar, ja que aquestes persones tenen una tendència a ser més autònomes i autodeterminades i més estables emocionalment (Bisquerra, 2000).

La percepció subjectiva de benestar està força influenciada per la interpretació que l'individu fa dels esdeveniments vitals. Quan les dificultats s'accepten fent una lectura d'oportunitat de canvi o de creixement personal, situant internament el locus de control, no generen el mateix neguit que quan la persona se sent una víctima de les circumstàncies, amb poca o nul·la capacitat d'agència (Raya Sánchez et al., 2024). Així mateix, la capacitat d'adaptació a les exigències internes i externes de l'entorn físic i social permeten a la persona desenvolupar una autopercepció elevada i viure experiències més positives (Casullo, 2002). De la mateixa manera, tenir un propòsit realista de vida, juntament amb la potencialitat per assolir-lo, afavoreix aquest sentiment positiu (García-Viniegras i López, 2000).

D'altra banda, la nostra societat es troba en situació de canvi constant. La modernitat líquida és inconsistent, tant pel que fa a l'àmbit afectiu com al laboral, provocant sensacions d'incertesa i angoixa. Per contra, la gent sent la necessitat d'evadir-se i d'adquirir un fals domini sobre la seva vida. El constructe de benestar psicològic de les societats occidentals es fonamenta sobre un sistema de creences que persegueix la felicitat absoluta mitjançant tres fenòmens: el consumisme, els avenços tècnics i científics i la primacia de l'individu (Talam et al., 2012).

Ens trobem davant una cultura que pal·lia el malestar consumint i on la pobresa material es viu com un fracàs personal.

Si bé és cert que el progrés tecnocientífic ha comportat una millora en la qualitat de vida, no és menys cert que ha generat, també, expectatives de control desajustades: volem semblar sempre joves, modelar el cos al nostre gust, tenir fills de manera programada, creiem que l'accés a la informació ens fa experts en qualsevol tema, etc. Ho volem tot, de manera fàcil, immediata i sense patir, i quan això no passa ens frustrem. Com bé diu Bauman (2012) «els patiments més comuns a la cultura actual solen produir-se a causa de l'excés de possibilitats més que no pas per l'excés de prohibicions».

La indústria farmacèutica ha aprofitat el malestar psicològic per convertir-lo en malaltia, medicalitzant-lo, fins i tot el dol es considera un trastorn, en el Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals (DSM-V-TR, 2022). Per molt que se'n parli i es vulgui normalitzar, l'etiqueta de malaltia mental victimitza en força ocasions la persona, desapareixent-la davant les seves circumstàncies vitals. Potser ens hauríem de plantejar, com a societat, invertir més en educació per treballar l'acceptació i la pèrdua i la tolerància a la frustració en comptes de subvencionar ansiolítics.

Hem passat d'una societat tradicional, moralista i restrictiva, que acotava les expectatives a una societat més lliure i permissiva, però també més exigent, competitiva, on prima el «jo» per damunt del «nosaltres», on la gent sovint se sent sola, amb escàs suport de l'entorn, i es desencisa amb facilitat. On la queixa és a l'ordre del dia, però la lluita col·lectiva ha estat substituïda per la promoció personal.

El context socioeconòmic i polític tampoc no ajuda. Abunda la precarietat laboral, els salaris són baixos, l'habitatge car, les titulacions no garanteixen

una bona feina, hi ha manca de seguretat laboral i social, la conjuntura política és descoratjadora, la competitivitat i l'exigència laboral afavoreixen l'estrès crònic, etc. Les teories humanistes de Maslow (1968) i Murray (1965) sostenen que el benestar s'assoleix quan una necessitat bàsica està coberta, tot i que la jerarquia d'importància d'aquestes necessitats varia d'una persona a una altra.

No hem d'oblidar que venim d'una pandèmia sense precedents que ha accentuat el malestar psicològic. La salut personal i econòmica s'han vist amenaçades provocant por, ansietat, inseguretat a gran part de la població, amb l'afectació principal a les persones d'edat avançada, les que han perdut la feina i nens/es i adolescents. Les estadístiques ens mostren com entre els més joves han augmentat els casos de malalties mentals arran de la COVID-19 (Balluerka et al., 2020).

L'escola no deixa de ser un reflex de la societat. Infants i adolescents perpetuen el sistema de valors materialista, consumista, centrat en l'aparença i les necessitats personals. Les xarxes socials mostren un món ideal, els *youtubers* són exemples a seguir, els videojocs atrapen... i així es van modelant les creences i les respostes emocionals de petits i joves (Pericacho-Gómez, 2023). L'exigència de gratificació immediata provoca impaciència, l'anhel d'una vida perfecta genera insatisfacció, la necessitat d'obtenir objectes materials propicia una ànsia contínua. Resulta difícil gaudir d'un benestar que no sigui momentani. Una gran quantitat d'actituds que s'observen a les aules mostren aquest centralisme del «jo» (moltes vegades irrespectuosos), una baixa tolerància a la frustració i un elevat grau d'impulsivitat.

El personal educatiu ho intenta contrarestar educant en la responsabilitat, el respecte, l'empatia i l'autocontrol. És important poder acompanyar des del malestar que sent l'alumna/e per treballar la seva base de creences mitjançant l'establiment d'un vincle que generi confiança. Per fer aquesta tasca ben feta cal temps i recursos, que justament és el que manca avui dia a l'educació pública (ràtios elevades, manca de dotació horària i espais de coordinació, excessiva burocratització, nous currículums i, en general, transformacions sense fonament pedagògic).

El benestar psicològic del professorat i del personal de suport educatiu (PAE) també està en joc, tenint en compte les condicions laborals actuals (Jarrín, 2024).



Pràcticament en la totalitat d'avaluacions de riscos psicosocials, que realitza el Servei de Prevenció de Riscos Laborals als centres educatius, surten en vermell els indicadors de sobrecàrrega de feina i manca de temps. L'abús d'algunes direccions i la possibilitat de no ser reclamat el curs següent crea un ambient tens. S'ha perdut la capacitat de decisió, la possibilitat de debat i, en definitiva, la democràcia als claustres. L'equip directiu, poques vegades defensa el seu personal davant el comportament violent de l'alumnat, ans al contrari, el culpabilitza. Tampoc el protegeix de les increpacions d'algunes famílies, que se senten amb el dret de donar instruccions sobre com educar, i fins i tot arriben a l'amenaça.

Vivim en una «societat del benestar» complexa i és necessari que l'educació realment sigui un dels seus pilars fonamentals, però per això cal invertir recursos i cal garantir el benestar del personal educatiu per tal que puguin exercir la seva professió amb la dignitat i el valor que la caracteritza.

Referències bibliogràfiques

BALLUERKA LASA, N., GÓMEZ BENITO, J., HIDALGO MONTESINOS, M. D., GOROSTIAGA MANTEROLA, A., ESPADA SÁNCHEZ, J. P., PADILLA GARCÍA, J. L., i SANTED GERMÁN, M. Á. (2020). “Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de investigación”.

BAUMAN, Z. (2012). “Vida de consumo”. Disponible a: <https://cuaticocom.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/275.-vida-de-consumo-1.pdf>

BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss-Praxis.

CASULLO, M. M. (2002). “Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica”. *Psicothema*, 14, 2, p. 363- 368.

GARCÍA-VINIEGRAS, C. i LÓPEZ, I. (2000). “La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales”. *Revista Cubana de Medicina*.

GÓMEZ, C. C. C. (2023). “El Bienestar Psicológico”. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 28, 30, p. 131-139.

JARRÍN, M. H. G. (2024). “Del malestar al bienestar: un diagnóstico de la actitud mental de los maestros de escuela”. *Revista Educación*, 22, 23, p. 59-68.

PERICACHO-GÓMEZ, F. J. (2023). “School improvement and school efficiency: reflections and evidences in the liquid society”. *Culture and Education*, 35, 4, p. 976-1000.

RANGEL, J. V., i ALONSO, L. (2010). “El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica”. *Educere*, 14, 49, 265-275.

RAYA SÁNCHEZ, A., ALBÁS ÁLVAREZ, L., ARROYO URIARTE, P., OLMOS PALENZUELA, M. D. C., i GALLARDO GONZÁLEZ, M. D. C. (2024). “¿Existe asociación entre el locus de control y los niveles de ansiedad y depresión? Estudio descriptivo en la población adulta de Barcelona”.

TALARN CAPARRÓS, A., RIGAT, A., i CARBONELL, X. (2012). “Los malestares psicológicos en la sociedad del bienestar”. *Aloma*, 2011, 29.

Aquesta nostra pobra, vulnerable, desemparada, dissortada llengua al sistema universitari

Per Natàlia Barahona Tarragó

Estudiant de tercer de filologia catalana de la Universitat Rovira i Virgili



Les universitats catalanes reflecteixen en el seu sistema tota una realitat, en confluïr-hi alhora els marcs educatiu, social, econòmic i polític i en consolidar una massa d'estudiants, professorat, coneixement i vincles. Aquests marcs, si no es plantegen adequadament, tant si propicien o com si no posen remei a problemes com la falta d'orientació, la precarietat o l'envelliment dels plans d'estudis—entre altres problemàtiques i fatigues—, desqualifiquen el sistema universitari, l'allunyen de la població general i el condemnen a ser una eina de mercat. Són molts els engranatges que s'han de posar en funcionament perquè tot millori, però si es van activant, la resta pot anar rodant. Trontollen nombrosos aspectes, i la universitat arriba a perdre el sentit, el valor i l'accessibilitat. Aquesta falta de significança que engloba tants àmbits n'afecta encara un altre: els fenòmens sociolingüístics. I, en concret, la llengua catalana.

El sector universitari és clau per a la llengua catalana, perquè forma part de la societat i, per consegüent, està afectada pels factors que hi incideixen.

D'una banda, és clau per a observar, perquè cospa la realitat de la societat i de l'estat del català: ni té domini, ni està en bones condicions, ni es donen factors favorables perquè millori; s'incompleixen normatives, hi falta consciència lingüística, n'escasseja l'ús i es desacredita en alguns camps. De l'altra banda, és cabdal per a actuar, i és que l'estreta relació entre els fenòmens socials, polítics, econòmics i lingüístics es concentra al sistema universitari, on cada decisió presa té unes conseqüències per a uns i altres —d'aquí la importància de recursos, iniciatives i models sòlids. La universitat és també primordial per a projectar, ja que és des d'aquesta que es contemplen àmbits determinants per a la llengua —el social, el polític, el curricular i el docent—, uns marcs en què se centralitzen els problemes a resoldre i les metes a assolir.

Què falla, doncs, i què genera més malestar? En tant que referent de creació, evolució i potenciació de la llengua, la universitat exerceix un paper bàsic. Tanmateix, una problemàtica que ha afectat pràcti-

cament tot l'alumnat és la regressió del català com a llengua vehicular a les aules. No sé si cal posar cap exemple, em sembla que tots en coneixem, ja: una persona demana de canviar l'idioma, la resta fan com si no anés amb ells i el professor passa al castellà. El català no es respecta, ni es parla ni es necessita, i és precisament en aquest punt que les llengües perden utilitat. I encara més, la precarietat local es potencia amb motors internacionals com la mobilitat massiva, ja que fomentar el poliglòtisme pot comportar la pèrdua de pes, importància i dignitat de la llengua. L'alumnat que reben les universitats catalanes és un factor importantíssim, i se li han de proporcionar espais de socialització, a banda de cursos de qualitat accessibles i assequibles. Tanmateix, en moltes ocasions la principal damnificada d'aquesta globalització és la llengua catalana, i la principal beneficiada és aquella que la substitueix: la castellana. Cal un canvi de perspectiva, que la pluriculturalitat i el plurilingüisme no incrementin la diferència lingüística, sinó que enriqueixin.

I bé, quina és l'actuació de l'alumnat universitari davant d'això? Es podrien identificar dues esferes en la seva actitud: l'alumnat conscienciat i l'alumnat sense sensibilitzar. Els matisos, però, marquen la diferència: consciència no implica mobilització, perquè per molt que hi hagi voluntat de millora, es tracta d'anar més enllà; i falta de sensibilitat no implica dissidència. El discurs que tot resta a les nostres mans es fa repetitiu, però és així, perquè el que tenim a l'abast és molt: el nostre present amb la perspectiva del passat que hem forjat i del futur que estem construint. La base és requerir una sensibilitat, adquirir una consciència i instaurar una mirada lingüística —que no vol dir una militància incessant, sinó una mirada crítica—, i l'engranatge que ho desencadenaria és una formació sociolingüística. Perquè el malestar ve de fora, però també és intern, i que el sector universitari es mobilitzi, es formi i s'impliqui és crucial.

En aquest sentit, la política té un paper significatiu per l'impuls que pot suposar un bon suport. Les polítiques lingüístiques o bé no són suficients o bé la seva aplicació no és efectiva. La tasca d'alguns professionals s'ha de posar més en valor, però en altres casos no és prou sòlida. Les decisions lingüístiques poden perdre's fàcilment en entrar en interessos i acords, quedant en simple propaganda i generant percepcions desfavorables, les quals poden desencadenar el rebuig a la integració i la disposició lingüístiques.

Ara poso l'atenció en els estudis que curso, Filologia Catalana —trobo que és important remarcar que m'he centrat en la situació al Principat, perquè és la que visc i millor conec, però el replantejament s'estén als Països Catalans i, de fet, és essencial tenir en compte tot el domini lingüístic per a consolidar una millora de la situació sociolingüística—, els quals són fonamentals en la qüestió. Per aquest motiu, per ser els més competents en l'assumpte, tenen els requisits decisius de prendre un punt de vista present i respondre a les necessitats actuals. En aquest sentit, una tasca que ens ha estat presentada a l'alumnat del grau a la lliçó d'inauguració del curs acadèmic és la de la filòloga i sociolingüista Marina Massaguer Comes, que des de l'any passat és assessora en Política Lingüística al Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat. Amb aquesta posició, i amb una dedicació de fa anys i treballs, és important tenir una mica d'assegurança que la política pot funcionar com a garantia i no com a impediment. Massaguer va formular com a reptes que tenen les universitats l'harmonització, la internacionalització i la normalització, alhora que garantir l'oferta de docència en català, l'acollida lingüística i la formació adequada, compromesa i actualitzada de futurs professionals. I les maneres d'encarar-los són diverses: reorientació, actualització, aprofitament del món digital, participació de tots els poders i sectors que afecten el sistema i actuació.

La realitat és complexa i el malestar involucra diversos agents. Ara bé, les respostes també. Tot plegat es resumeix en un enfortiment general en l'esfera acadèmica. Les coses ni segueixen només un curs natural ni s'acompleixen soles; qui els dona forma som nosaltres, els parlants. És una responsabilitat compartida, i el sistema universitari juga (juguem) un paper primordial. De vegades, submergits en unes i altres qüestions, oblidem quin és el sentit de tot plegat: la llengua catalana és la nostra, la de la tradició, la cultura i la societat, i necessita competències, suport, promoció i normalització. Per això és indispensable assentar les bases d'un sistema universitari que l'enforteixi, amb un model i una política que l'asseguin. Necessitem una reformulació, un canvi de paradigma per a aquesta nostra «pobra, bruta, trista, dissortada» o, més concretament, aquesta nostra pobra, vulnerable, desemparada, dissortada llengua al sistema universitari. I retorno als engranatges: competència, condicions, coneixements, conscienciació, compliment i creixement. Un rere l'altre, a poc a poc i bona lletra.

Ser nena i dona en el món educatiu

Per Lúdia Blanch

Mestra i coordinadora de la secretaria de feminismes d'USTEC·STEs entre 2022 i 2024



En el món de l'educació, les dones sovint ens trobem amb malestars profunds, fruit de les desigualtats de gènere i dels rols que la societat ens ha imposat. Aquestes tensions ens travessen en diversos papers: com a alumnes, docents, mares i membres del personal de suport educatiu o administratiu. A cada rol hi ha especificitats, però totes compartim l'efecte d'un sistema que encara perpetua discriminacions subtils i evidents. Desgranem com aquestes desigualtats es manifesten en cada un d'aquests àmbits.

Com a alumnes, des de ben joves, sentim el pes de les expectatives i dels estereotips de gènere. Sovint, aquests estereotips ens allunyen de disciplines com les ciències o l'enginyeria, considerades «masculines», limitant els nostres somnis i aspiracions. A més, ens enfrontem a la pressió de la perfecció: excel·lir en l'àmbit acadèmic sense deixar de ser les «bones nenes» que la societat espera de nosaltres. Aquestes exigències poden ser esgotadores, sobretot quan es combinen amb situacions d'assetjament sexual o violència de gènere dins de

les aules, fet que genera un clima d'inseguretat i malestar constant. I, per si no fos prou, la manca de referents femenins en àrees com les matemàtiques o les ciències ens fa sentir aïllades, com si no tinguéssim un lloc clar dins d'aquestes disciplines.

En el paper de docents, ens trobem davant la difícil tasca de conciliar la vida laboral i familiar. Se'ns exigeix excel·lir a l'escola, però també ser les cuidadores a casa. Aquesta doble càrrega sovint ens porta a un esgotament físic i emocional profund. Tot i ser majoria en el món educatiu, moltes de nosaltres seguim topant amb el famós «sostre de vidre», que ens impedeix accedir a càrrecs de lideratge. A més, les expectatives de gènere ens segueixen pressionant; com a docents, sovint se'ns demana ser més empàtiques o afectuoses, perpetuant el mite que les tasques de cura ens corresponen per naturalesa. I, per acabar-ho d'adobar, en alguns contextos, encara existeixen desigualtats salarials i falta de reconeixement pel nostre treball.

Ser mare dins del món educatiu suposa afegir una capa més de complexitat. A més de les responsabilitats professionals, sovint recau sobre les docents mares la càrrega de la cura dels fills i la gestió de la llar. Aquesta realitat fa que el malestar sigui constant, una lluita per trobar un equilibri que sembla inassolible. A més, les mares són jutjades per tot: si passen massa temps a la feina, no són bones mares; si passen massa temps amb els fills, sembla que no estan prou compromeses amb la seva carrera. Aquesta tensió continua és

un llast que arrosseguem dia rere dia, agreujat per les limitacions en permisos de maternitat i altres drets laborals que moltes encara no poden gaudir de manera equitativa.

El personal de suport educatiu, majoritàriament femení, sol quedar a l'ombra. La seva feina, crucial per al bon funcionament del sistema educatiu, sovint és invisibilitzada. Aquestes dones treballen en condicions més precàries, amb contractes temporals o salaris més baixos que el personal docent titular. A més, assumeixen una càrrega emocional afegida, com és la gestió de conflictes o el suport a l'alumnat, però sense el reconeixement ni la formació adequada per a aquesta tasca.

En tots aquests rols, el sexisme estructural segueix present. Tant com a alumnes, docents, mares o personal de suport, les dones patim les conseqüències d'un sistema educatiu que sovint ignora la perspectiva de gènere. Els currículums continuen sent poc inclusius, la representació femenina en posicions de poder és escassa, i les tasques de cura i gestió domèstica continuen sent majoritàriament responsabilitat nostra. Això influeix en el nostre benestar físic i mental i limita les nostres oportunitats de desenvolupament i promoció.

En resum, el món educatiu no és una excepció a les desigualtats estructurals que es viuen en altres àmbits de la societat. Aquestes desigualtats generen malestars que varien segons el rol que les dones ocupem, però també comparteixen un denominador comú: la discriminació de gènere sistèmica.



Anglaterra: la llarga contrarevolució educativa

Per Richard Hatcher

Membre del National Education Union i professor de la Birmingham City University

Traducció: Xavier Diez



Des del 2010 tenim un govern conservador al Regne Unit. Ha transformat el sistema escolar a Anglaterra, tot i que algunes de les bases de la nova agenda van ser establertes per l'anterior govern laborista de Tony Blair. (El govern de Westminster té menys poder sobre l'educació en altres parts del Regne Unit, que tenen els seus propis parlaments i polítiques educatives.)

Hi ha tres polítiques conservadores clau dissenyades per controlar el que fan les escoles i els professors. La primera consisteix en un sistema d'inspecció de caràcter punitiu per part dels funcionaris empleats per Ofsted, l'Oficina d'Estàndards en Edu-

cació, una agència governamental. En una breu visita al centre es dediquen a examinar les dades de rendiment—resultats d'exàmens, estadístiques d'absentisme i d'incidents de caràcter disciplinari—i entren a observar algunes classes. A continuació, emeten un judici públic resumit en una sola paraula: Excel·lent, Bo, Necessita millorar, Inadequat.

La segona política del Govern es refereix al currículum. Ha esdevingut molt més prescriptiu, imposat i centralitzat pel govern estatal i orientat a la realització de proves i exàmens nacionals. El paper del docent, amb molta menys llibertat i autonomia per adequar la seva feina a les necessitats dels

alumnes, es limita a passar-los. A tall d'exemple, el programa *Phonics* del Govern ha imposat arreu un enfocament particular a l'ensenyament de la lecto-escritura a les escoles primàries.

El Govern també ha introduït mesures per excloure qüestions que consideren indesitjables i radicals. Finança materials curriculars que s'oposen a la radicalització i l'extremisme. En aquest sentit, cada escola signa un compromís institucional per implementar el protocol *Prevent*. Aquest implica un seguit d'actuacions preventives derivades dels indicis que es pugui tenir sobre qualsevol estudiant o professional del centre que pugui ser «susceptible a la radicalització», fet que implica la derivació envers la policia per tal que el cas pugui ser investigat per diverses agències de seguretat. La radicalització, segons el Govern, és «el procés pel qual una persona arriba a donar suport al terrorisme i a les ideologies extremistes associades». Les darreres xifres del Govern mostren que entre l'abril del 2022 i el març del 2023 s'hi van derivar 6.817 persones. Més de 2.100 derivacions van ser de menors de 14 anys, de les quals, 256 corresponien a menors de 10 anys. *Prevent* ha estat comparat per Amnistia Internacional amb una mena de policia del pensament. Aquesta política busca dissuadir els professors d'abordar temes «controvertits». Ha estat utilitzada per algunes direccions escolars per controlar algunes de les respostes sobre el que està passant a Gaza.

A més de *Prevent*, hi ha orientacions governamentals que miren d'impulsar el que denominen «imparcialitat política a les escoles», un document que denomina *Black Lives Matter* com a moviment que «va més enllà del principi bàsic compartit que el racisme és inacceptable». La discussió a classe sobre Gaza i les «possibles solucions per al canvi climàtic» són també considerades com a qüestions problemàtiques.

Totes aquestes polítiques estan dissenyades per constrènyer i controlar el paper dels professors. Els governs conservadors també han provat de modelar la formació continuada dels docents. Anteriorment, els estudiants assolien la seva condició de professor qualificat professional (QTS) mitjançant cursos de nivell universitari a temps complet. Aquest continua sent el camí que fan la majoria dels aspirants a ser professors. Però ara el Govern també permet que els professors treballin a les acadèmies, però no a les escoles LEA¹, sense QTS.



Acadèmies

La tercera gran política educativa del govern conservador ha consistit a transformar l'estructura del sistema escolar. En el passat, al llarg de moltes dècades, les escoles públiques eren responsabilitat de les autoritats educatives locals (LEA, *Local Education Authority*), entitats que regulaven en l'àmbit municipal i depenien dels 317 ajuntaments elegits democràticament a Anglaterra. Les LEA supervisaven el rendiment escolar i tenien personal que podia assessorar i donar suport als centres educatius quan calia. Algunes LEA seguien polítiques educatives progressistes que van influir en tot el sistema escolar públic.

Tot això va canviar quan el govern conservador elegit el 2010 va introduir un nou model: les acadèmies. Es tracta d'escoles primàries i secundàries que ja no són competència del govern local, sinó que reben finançament directe del Govern. Cada escola pública pot triar si romandre sota la gestió de la seva LEA o esdevenir una acadèmia, però hi ha incentius

1 - LEA, acrònim de Local Educational Authorities, són els organismes de caràcter municipal encarregats d'administrar els centres escolars de cada ciutat. Cal recordar que a Anglaterra i Gal·les les competències educatives corresponen als ajuntaments, tenint en compte que aquests tenen una mida demogràfica i una capacitat financera més gran que els catalans (N. del T.).

financers per convertir-s'hi. També al voltant del 27% de les acadèmies s'han vist obligades a deixar les LEA i convertir-se perquè van rebre una qualificació «inadequada» en una inspecció de l'Ofsted. El resultat és que el 2022 les acadèmies representaven el 39% de les escoles de primària i el 80% de les de secundària d'Anglaterra.

Els alumnes de les acadèmies estudien les mateixes assignatures troncal i fan els mateixos exàmens que en qualsevol altra escola, però a diferència de les escoles gestionades per l'autoritat local, les acadèmies poden optar per adaptar el pla d'estudis, les dates dels trimestres i l'horari lectiu per ajudar els nens a aprendre. Les acadèmies també tenen el poder de decidir quant paguen als seus professors.

Totes les acadèmies són dirigides per trusts. Aquests poden ser fideïcomisos² de diverses acadèmies (MAT) que gestionen diverses acadèmies o fideïcomisos d'una sola acadèmia que només en gestionen una. Però ara hi ha més d'una dotzena de fideïcomisos que controlen cadascuna diverses dotzenes d'escoles, potser en una gran àrea. La més gran, la United Learning Trust, en gestiona 90. Les acadèmies estan controlades per un poderós òrgan de govern, el procés de nomenament del qual és poc clar, i en el qual els professors –i els pares– no estan representats. Els professors es

redueixen al paper de transmissors d'un pla d'estudis dissenyat pels fideïcomisos multiacadèmics per als quals treballen, i modelats per les preferències polítiques del govern conservador. Tots els fideïcomisos són organitzacions benèfiques i, per tant, no es gestionen amb beneficis financers, però els seus directors executius poden estar molt ben pagats. Per exemple, el director executiu del Harris Trust, que gestiona 54 acadèmies primàries i secundàries, cobra 560.000 lliures l'any. El fideïcomís ha acumulat reserves d'ingressos de 33 milions de lliures.

Grammar Schools, centres religiosos i escoles privades

Tres factors més incrementen la segregació del sistema escolar. Un són les *Grammar Schools*, centres de secundària de titularitat estatal d'elit, que existeixen en algunes àrees. Poden seleccionar l'alumnat mitjançant una prova d'accés als 11 anys. Això afavoreix inevitablement els fills de famílies de classe mitjana.

2 - Un fideïcomís és un acte jurídic pel qual s'administren uns fons financers d'una manera determinada, amb determinades limitacions per part d'uns administradors designats. A Catalunya, aquesta mena de figures jurídiques no funciona igual que al Regne Unit o en la tradició anglosaxona del món dels negocis. La figura local més o menys equivalent seria la de les fundacions (N. del T.).



Un segon factor segregador és que un terç de totes les escoles privades d'Anglaterra són de titularitat religiosa. Es tracta de centres amb una opció religiosa específica. La gran majoria són escoles primàries. Gairebé totes són cristianes, siguin de l'Església anglicana o catòliques. Actualment, la política del govern permet a les escoles religioses restringir el 50% d'ingrés d'alumnes als de la seva fe, però ara el Govern planeja augmentar-ho al 100%, creant més divisió social. Molts centres encara formen part d'una LEA i molts prefereixen romandre-hi, però molts bisbes catòlics estan exercint molta pressió sobre ells perquè s'uneixin a una cadena local de l'Acadèmia Catòlica.

I un tercer factor són les escoles privades, fora del sistema estatal i cobrant quotes. N'hi ha de conegudes com a Eton per als molt rics, però n'hi ha moltes de menys costoses que accentuen la segregació social.

Oposició

Hi ha hagut una oposició generalitzada a l'agenda de reformes conservadores per part dels professors, entre els quals molts directors. L'oposició més contundent ha vingut del sindicat majoritari de professors, la *National Education Union* (NEU), anteriorment la *National Union Teachers* (NUT), fins que es va unir a un sindicat més petit fa pocs anys.

També hi ha una oposició important de moltes famílies. La qüestió que més ha afermat una oposició activa han estat les acadèmies. Les propostes a determinats centres d'abandonar les LEA i passar a adquirir l'estatus d'Acadèmia, o encara pitjor, la decisió unilateral del Govern de passar forçada un centre públic a una cadena d'Acadèmies, ha generat moltes campanyes conjuntes de famílies i docents davant la porta de les escoles. Una campanya nacional d'anàlisi i suport va crear una aliança antiacadèmies. Un petit nombre de campanyes van aconseguir evitar la conversió forçada a l'estatus d'Acadèmia, però en els darrers anys s'han produït poques conversions forçades i les campanyes públiques han disminuït.

Què farà un govern laborista amb l'educació escolar?

En els pròxims mesos hi haurà eleccions generals al Regne Unit³, i s'espera que el Partit Laborista guanyi els conservadors per àmplia majoria. Encara no se sap quines seran les polítiques educatives laboristes. Des que els conservadors van començar a desenvolupar i imposar la seva nova agenda a par-

3 - Les eleccions finalment es van celebrar el 4 de juliol de 2024, i com era de preveure van ser guanyades pel partit laborista per àmplia majoria. Això va ser després que l'autor de l'article enviés el seu original, setmanes abans (N. del T.).



tir del 2010, han estat fortament criticats per molts membres del Partit Laborista, fins i tot en les resolucions polítiques aprovades a les conferències anuals del Partit Laborista. Però la direcció del partit, en general, ha evitat adoptar els acords.

Un exemple en són les acadèmies. Les Conferències del Partit Laborista han demanat als òrgans directius del partit que manifestin la seva oposició i compromís d'abolir la política i reintegrar les escoles acadèmiques a les autoritats educatives locals. Però la direcció laborista sempre s'ha resistit a donar suport a aquesta política. Acabar amb el control de les escoles públiques i retornar-les a les autoritats educatives locals com a part del govern local comporta dos grans problemes. El primer és desfer la complexa legislació que ha donat als fideïcomisos enormes poders sobre les seves cadenes d'escoles. L'altre és augmentar el finançament del govern a les LEA per permetre'ls reintegrar les acadèmies als seus sistemes escolars locals i proporcionar el suport professional i administratiu que necessitarien. Des del 2010, els successius governs conservadors han reduït el finançament a les LEA: ara s'ha reduït a dos terços del que era.

La *National Education Union* ha jugat un paper destacat desafiant les polítiques educatives conservadores i promovent alternatives. A la conferència anual celebrada el 2024 d'uns 1600 delegats electes, just abans de Setmana Santa, les prioritats acordades incloïen:

- La reforma o abolició dels SAT, les proves curriculars nacionals –una barreja d'exàmens i avaluacions del professorat– que s'utilitzen per avaluar el progrés acadèmic de l'alumnat tant a l'escola primària com a secundària.

- La gratuïtat total i universal per a tot l'alumnat.

- La desaparició d'Ofsted, l'agència governamental que inspecciona les escoles. Les seves competències inclouen forçar l'academització a les escoles LEA.

- Repensar el currículum nacional i finançament de la postobligatòria.

- Abordar el sexisme en el currículum.

- Finançar íntegrament un increment salarial per damunt de la inflació per als docents. La combinació de polítiques educatives opressives del govern, alta càrrega de treball del professorat i baixos salaris han portat a una crisi de contractació i retenció de professorat.

Aquests són alguns dels elements clau de la reconstrucció radical de la política educativa escolar que cal a Anglaterra. Els sondejos pronostiquen una àmplia majoria per al Partit Laborista en les eleccions generals que tindran lloc abans que acabi l'any. La prioritat per als activistes de l'educació és desenvolupar un programa integral de polítiques i demandes per transformar el sistema escolar i fer campanya perquè els laboristes les adoptin i les posin en pràctica en ser elegits.

El buidatge de l'educació, un procés espiritual, sota les pressions del tecnologisme, la deshumanització i l'ètica del neoliberalisme

Per Thomas S. Harrington

Historiador nord-americà, és professor emèrit d'estudis culturals del Trinity College in Hartford



La degradació manifesta de la qualitat educativa avui dia té diverses causes. Però de totes elles n'hi ha tres que, per a mi, s'alcen per sobre de la resta. La primera és l'aparent incapacitat d'analitzar rigorosament l'impacte de les noves tecnologies sobre la cultura en general, i els patrons cognitius dels alumnes en particular. La segona és el despreniment ràpid i moltes vegades poc reflexiu dins dels cossos docents del paper molt important de l'exemplaritat i l'amor en els processos educatius. La tercera és la tendència d'un professorat alienat, com molts altres en la societat per l'excessiva promoció de l'in-

dividualisme agressiu sota l'actual ètica neoliberal, d'intentar remeiar aquest mal amb una dràstica minimització dels conceptes de mèrit i de responsabilitat personal en les interaccions amb l'alumnat.

Anem a pams.

En el seu *Amusing Ourselves to Death* (1984), el gran filòsof de l'educació Neil Postman, seguint els passos del seu mentor Marshall McLuhan, ens recorda una vegada i una altra una dinàmica important. Mentre nosaltres, com a adherents del credo modern del progrés lineal inexorable ens fixem gai-



rebé exclusivament en els suposats beneficis de les noves tecnologies comunicatives, tendim a ignorar com aquestes innovacions alteren fonamentalment les percepcions de la realitat. Dit d'altra manera, Postman constata que cada nova tecnologia porta dins una nova epistemologia, això és, una nova forma d'organitzar mentalment els elements físics, espacials i temporals de les nostres vides.

El teòric novaiorquès no creu que sigui ni aconsellable ni possible intentar bloquejar l'avenç de les noves eines de comunicació. Però adverteix que és responsabilitat de totes les persones interessades en la continuïtat i l'enriquiment de la cultura parlar obertament i honesta de quines són les qualitats cognitives i humanes que es perden i quines són les que es guanyen amb l'adopció de cada gran novetat tecnològica.

És sols quan sabem quines de les noves tecnologies fan (o no fan) més profunda i duradora l'aprehensió de les habilitats i els canons de coneixements, que les assenyalen com a essencials per a la consecució de la bona vida i les hem d'utilitzar a l'aula.

Però clar, per a poder fer això, hauríem d'haver fet una cosa que encara no hem fet com a ciutadans, educadors i administradors: mantenir un debat seriós sobre què és aquesta bona vida de què parlaven els filòsofs grecs (i cada educador seriós de la història fins fa poc), i quines són les habilitats, i potser

més important, les disposicions mentals i psíquiques que, un cop cultivades, tenen més possibilitats de dirigir les ments joves cap a ella.

I aquesta confusió ens remet al segon problema mencionat al principi.

Com dèiem abans, les innovacions tècniques alteren profundament les nostres maneres de percebre la realitat. Les persones com Postman, que reflexionen sobre aquest fenomen, parlen sobretot dels canvis relacionats amb les nostres percepcions de l'espai i del temps. El que no fan amb tanta freqüència, però, és destacar com les innovacions tecnològiques haguessin pogut alterar les nostres percepcions de la mateixa natura dels éssers humans.

Estic parlant de la tendència cada cop més freqüent de conceptualitzar l'alumnat com a màquines, i d'aquí, el procés d'aprenentatge en termes de les operacions d'un ordinador en què l'*output* (el coneixement) és un mer producte de la suma de l'*input* (les informacions) proveït acuradament per qui programa (docent).

Molt més que processadors de la informació, el jovent són cercadors del fet transcendental, experiències que els transporten més enllà dels elements més corrents de les seves vides. És per això que prenen tants riscos durant l'adolescència. I és per això que també busquen, moltes vegades sense poder admetre-ho, adults que posseeixen el

que ells encara no tenen: un coneixement de la seva pròpia força, unicitat i talent.

Estan sempre cercant fars d'exemplaritat, visions del que significa ser una persona intel·lectualment formada amb la capacitat de lluitar amb la vida i amb les idees complexes, amb entusiasme i un estil propi. I si nosaltres, per falta de seguretat pròpia o per por de ser vistos com a «repressius» no els mostrem aquesta autoritat —entesa aquí en termes del desig de voler ser els veritables autors de les nostres vides—, la buscaran en un altre lloc.

Al mateix temps, sempre estan buscant l'amor, cosa que no s'ha de confondre, com tantes vegades es fa avui dia, amb la indulgència de les seves maneres immadures de ser. No, estan buscant un amor afinat per la seva observació constant, acurada i compassiva per part del docent, qui reconeix la seva forma única de ser, i qui els expressa un cop i un altre i de diverses maneres, que són sempre molt més intel·ligents i capaços del que pensen que són.

Però per a poder actuar així amb els joves d'una manera consistent, el mateix docent ha d'haver cultivat una font molt pròpia de vitalisme, arrelat en una convicció fèrria que el procés d'aprenentatge és en si mateix una idea noble i humanitzant, i no un mer element adjunt de l'omnipresent joc de guanyar-se la vida.

I amb això, arribem a l'última gran barrera contra l'excel·lència intel·lectual i humana a les nostres escoles: l'abúlia generada en molts docents pel sistema econòmic regnant.

Mentre el nostre sistema econòmic ens promet constantment l'abundància i la felicitat, se sosté, de fet, a través del cultiu de la precarietat entre gran part de la població. I com ens va advertir Debord ja fa més de cinquanta anys, l'espectacle consumista tendeix a devorar tradicions, valors, i presumpcions ètiques —com per exemple, la noció que ha d'existir una certa relació entre la dificultat, perillositat o valor social inherent d'una feina i la seva recompensa— que van proveir una mesura d'ordre social durant molts anys. Davant d'aquest panorama caòtic és un repte no cedir al desànim, i d'aquí la temptació «d'alliberar» l'alumnat del suposat pes mort de canons tradicionals de responsabilitat personal i dels sistemes que atorguen mèrits a base de resultats palpables.

En la vida d'una persona jove, sols hi ha una cosa pitjor a sofrir els atacs injustos dels poders adults, és intuir que els adults són, o volen actuar com nens grans, i per això, éssers incapaços de mostrar-los possibles maneres de lluitar per la dignitat personal en un món on, malgrat tota la retòrica ventilada als mitjans en pro de la inclusió i la diversitat, existeix una enorme intolerància cap als individus que





discrepen de les narratives dominants emeses pels grans centres del poder cultural.

Tenir amics que ens escolten compassivament és fantàstic. Però, en general, sols podem desenvolupar la «resistència íntima» de què ens parla de manera eloqüent Josep Maria Esquirol, i que ens blinda durant les infinites lluites de la vida. Observem les formes de ser de les persones més grans, que havent dialogat i lluitat amb les autoritats (tant els justos com els injustos), han pogut desenvolupar la seva pròpia filosofia i praxi de la vida.

Quan nosaltres, els docents adults que hem sigut investits amb autoritat per la societat, baixem al nivell de mers amics compassius dels alumnes, correm el risc de desvirtuar per complet aquest procés essencial de tutela vital.

Sembla mentida, però ens ha costat uns quinze anys començar un debat seriós sobre la conveniència o no de permetre l'entrada dels mòbils, una de les tecnologies més disruptives en la història de la humanitat, en les escoles. Potser són un gran accelerador de l'aprenentatge, o potser no. És una vergonya que els hem deixat entrar sense un debat seriós previ sobre les possibles conseqüències negatives de fer-ho.

Durant segles, els filòsofs han parlat de la natura fonamentalment espiritual dels processos d'ensenyar i d'aprendre. Sota la influència d'una cultura que ha reemplaçat la veneració de les forces trans-

cendentials amb la veneració de solucions mecàniques. Ho hem oblidat, ocasionant una tendència de veure l'estudiant com una mena de màquina que processa «fets» en comptes del que és per natura: un miracle de carn i ossos capaç dels actes més radicals i creatius de l'alquímia mental.

El neoliberalisme consumista és, per a parafrasejar la famosa lletra de León Gieco, «un monstre que trepitja fort». I no cal dir que davant aquest monstre els alumnes necessiten compassió. Potser més que això, necessiten estar sotmesos a pràctiques de combat contra l'autoritat en totes les seves formes. No volem que aquestes figures i institucions siguin tiràniques. Volem que siguin fermes i exigents, però també humanes i comprensives. Com que l'ésser humà és molt imperfecte, seríem irresponsables si, seguint un desig utòpic de protegir-los del dolor, no els preparéssim per lluitar per la seva dignitat també en la terra dels poders dolents.

El treball dins dels canons clàssics del reformisme liberal pot, segurament, instaurar canvis que milloraran lleugerament l'experiència educativa dels alumnes en els pròxims anys. Però em sembla que en l'actualitat, marcada per canvis d'època en les nostres percepcions de molts elements bàsics de l'existència, canvis incrementals d'aquest tipus ja no bastaran per a fer front als reptes educatius del nostre temps. Cal que cerquem respostes a les arrels espirituals i transcendents de l'educació.

França i la modernització reaccionària de l'escola neoliberal

Per Marc Casanovas

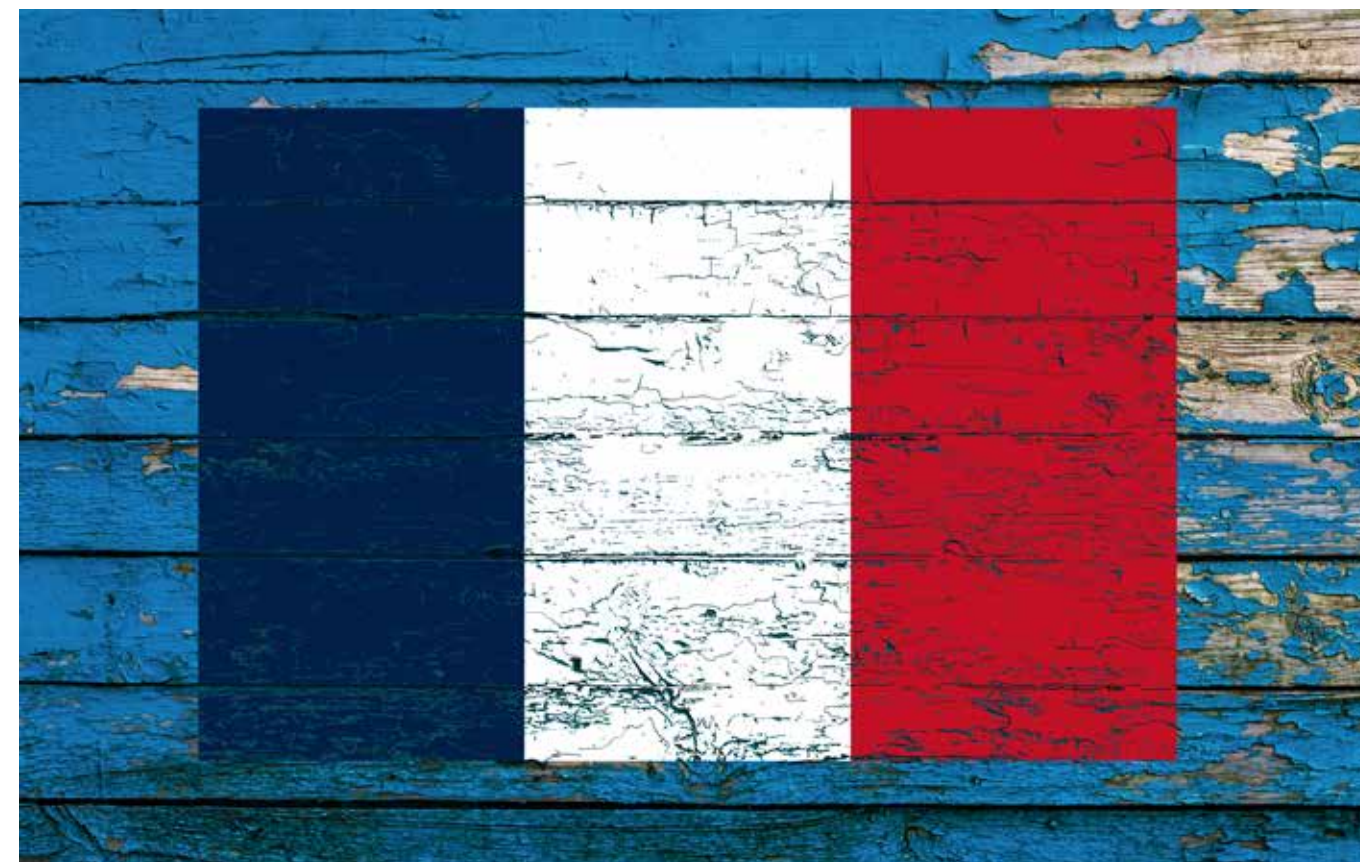
Professor de filosofia, director de la revista Viento Sur, va ser delegat sindical d'USTEC-STEs i des de 2019 resideix a París

«Cal restablir l'autoritat en el sistema escolar. L'Enemic del servei públic és l'igualitarisme. Cal que el pedagogisme passi a formar part del passat».

Ministre J.M Blanquer d'educació. *Le Figaro*, 2017.

«L'escola no ha esperat el neoliberalisme per convertir-se en un lloc on els individus són constantment avaluats, classificats i jerarquitats els uns en relació amb els altres, i després separats els uns dels altres sobre la base d'aquestes avaluacions. Per tant, no només reconeixem fins a quin punt l'escola es presta a l'aplicació de la lògica neoliberal, sinó que també arribem a preguntar-nos si la manera de govern neoliberal no deu molt a la lògica escolar».

Normand Charlotte, *Peut-on défendre l'école sans la critiquer?*, 2011.



Després del llarg mandat del ministre Jean-Michel Blanquer, França ha viscut una ràpida successió de ministres d'educació: 6 ministres en només dos anys. Però durant aquest temps, el que ha caracteritzat les polítiques educatives no ha estat precisament la ruptura amb les seves receptes, sinó la continuïtat. En tot cas, hem trobat un salt qualitatiu, al final del cicle de les lluites per les pensions, en l'aprofundiment de les polítiques neoliberals, autoritàries, racistes i classistes que caracteritzen des de fa anys els successius governs i que afecten no sols l'educació, sinó tots els àmbits de la societat francesa¹.

De fet, el 2023 tot l'hexàgon va estar marcat per protestes i vagues massives contra aquestes polítiques. La lluita contra la reforma de pensions impulsada pel govern d'Emmanuel Macron va durar sis mesos. La intersindical nacional va convocar 14 jornades nacionals de vagues i manifestacions entre gener i juny del 2023. Les manifestacions van congregar milions de persones en grans ciutats i petites localitats, amb xifres rècord i un repertori d'accions i nivell de mobilització que no es veia des de les grans vagues del transport de 1995 o Maig del 68.

A mesura que el moviment creixia, el govern incrementava la repressió policial i política, i va culminar amb l'aplicació de l'article 49.3 que permetia ignorar la sobirania del Parlament, que estava majoritàriament en contra de la reforma. A partir d'aquell moment, el moviment es polititza i s'amplia. La crisi de règim del sistema ultra presidencial de la V República (imposada per de Gaulle després del cop d'estat d'extrema dreta de 1958) apareix ara com una realitat palpable per a milions de persones mobilitzades.

Així, davant el menyspreu de classe mostrat per l'elit governant² (liderada per tecnòcrates que fan mèrits en el govern per a continuar posteriorment les seves carreres dins d'empreses i consells d'administració), el moviment va ampliar les reivindicacions reclamant més democràcia, millores salarials i més prestacions per als aturats, contra les polítiques repressives i d'excepció cap als immigrants, cap als barris populars o el moviment ecologista i contra les retallades dels serveis públics, amb una atenció especial a la sanitat i l'educació.

Uns dels grans protagonistes d'aquestes mobilitzacions van ser els joves, i més concretament, els estudiants i els seus sindicats (també els sindicats docents, des de primària fins a la universitat).

Aquests van esdevenir un dels puntals de les grans manifestacions (com també van ser durant aquests mesos epicentres de les protestes en contra del genocidi a Palestina els liceus i les universitats franceses). El còctel de retallades i autoritarisme per part del govern és una recepta que ja coneixen bé en l'educació nacional des de l'època del ministre Jean-Michel Blanquer. I va ser un dels objectius del govern que va marcar el reflux i posterior derrota del moviment per les pensions.

Aquest reflux, a l'escola, es va traduir en tota una sèrie de mesures per a restablir l'ordre republicà amb els bocals expiatoris habituals: *banlieues*, musulmans i pobres en general. Aquesta estigmatització va permetre canviar (com per art de màgia) l'agenda mediàtica i el clima social de reivindicació de més drets i democràcia que havien marcat els últims mesos de mobilitzacions.

Així, el setembre de 2023, Gabriel Attal, llavors ministre d'Educació, va anunciar la prohibició de l'ús de l'abaia³ (peça de roba llarga utilitzada per algunes dones musulmanes) i el qamis (peça similar per a homes) a les escoles franceses, argumentant que aquestes peces són manifestacions religioses que vulneren el laïcisme de les institucions públiques.

Aquest tipus de mesures sempre han representat un *win-win* tant per a governs de dretes com de l'esquerra institucional a França⁴. En qüestió de dies es

1 - Tal com explica en un article recent la professora d'un institut francès, Natalia Andújar, França, pateix des de fa temps una contrarevolució educativa on la ideologia neoliberal i l'extrema dreta es reforcen mútuament incrementant la segregació i la desigualtat social, afectant especialment els alumnes racialitzats i de classes treballadores. I on el mite de la meritocràcia perpetua privilegis racials i de classe a parts iguals.
<https://vientosur.info/la-contrarrevolucion-educativa-en-francia/>

2 - Per fer-se una petita idea del clima de menyspreu i de guerra contra els sectors populars que emanen de les polítiques dels darrers governs, només cal escoltar les declaracions de l'actual ministra d'educació, Anne Gentenet, qui en la seva anterior empresa de personal domèstic donava els següents consells als clients: «No contractis una criada que ja hagi treballat per a occidentals, t'arrisques que sigui massa exigent». O en la mateixa línia, el cinisme d'Amélie Oudéa-Castéra, ministra precedent responsable del servei públic d'educació, declarant que portava els seus fills a una escola privada elitista i ultracatòlica a causa «del munt d'hores sense docent substitut que hi ha a la pública». Definitivament, la gent treballadora no vivim en el mateix món que aquesta gent.

3 - «Sur une nouvelle offensive islamophobe: l'affaire de l'«abaya»». Disponible a: <https://www.contretemps.eu/abaya-ecole-attal-macron-islamophobie-racisme/>

4 - ABDELLALI HAJJAT, M. M. (2022) «Islamophobie, Comment les élites françaises fabriquent le problème musulman». Ed. La Découverte.

deixava de parlar de la crisi social que travessava el país, l'augment obscè de les desigualtats, la privatització del sistema escolar o la manca de recursos i reemplaçaments de docents a l'educació pública.

Per contra, el conjunt de mitjans, experts i institucions laïques es constituïen espontàniament en Consell de Guardians de la República i se submergien en *prime time* en un inacabable debat teològic sobre la longitud adequada que ha de tenir una peça de roba per a ser considerada adequada, sobre les intencions ocultes o el possible significat religiós de les indumentàries de molts nois i noies dels barris populars. En resum, per a aquests sacerdots del laïcisme, el pecat (o la intenció de pecar) s'estenia per tota la República i tenia el seu focus d'infecció en els barris més desfavorits.

De fet, la mobilització del (in)conscient colonial i la por a les classes perilloses entorn una concepció burgesa i racista del laïcisme són una constant que vertebrava el poder polític a França des dels temps de Jules Ferry, quan va aixecar l'escola nacional sobre l'enderroc de la *Comune* i la seva concepció popular i democràtica de la república, del laïcisme i de l'escola. Una idea que es pot tornar a trobar en l'esperit de la llei de 1905 i en Jean Jaurès, amb l'objectiu declarat que no es tornés a repetir mai més.

Evidentment, sindicats com SUD Éducation no van trigar a denunciar l'oportunisme del ministre i a criticar durament aquesta mesura que se suma a una llarga llista d'estigmatitzacions cap als estudiants musulmans i que converteix l'escola en un lloc de discriminació institucional.

Però això no va desanimar a Macron ni al nostre ministre d'educació en la seva carrera per a guanyar per la dreta a Le Pen. Al contrari, el mes d'octubre d'aquell mateix any es van treure de la màniga l'altre comodí (tan benllogut sempre en temps de crisis socials), l'autoritat: proposar l'ús d'uniformes escolars i sancions més estrictes per aquells estudiants que no respectessin les normes, amb l'objectiu de fomentar una major disciplina i *recuperar* l'autoritat del docent a l'aula.

El més inquietant d'aquestes propostes és que en els últims anys cada vegada troben més bon acolliment entre alguns sectors del professorat. Molts companys es mostren receptius a aquesta mena de receptes. Fins al punt que l'extrema dreta de Rassemblement National (RN), que històricament gairebé no aconseguia vots entre els docents de l'educa-



ció pública (feu històric de l'esquerra), últimament ha consolidat una bossa de vots molt important entre els treballadors públics de base⁵.

Com assenyala el SNES-FSU, sindicat majoritari de professors de secundària de l'educació pública, el problema entre molts docents de zones desfavorides és que queden abandonats a la seva sort. Sense suport, ajudes, acompanyaments, reemplaçaments ni recursos. Fruit de les contínues polítiques de desmantellament dels serveis públics i de la transformació jeràrquica i gerencial de tots els aspectes de la gestió escolar, hi ha zones i barris dels quals la República només se'n recorda per a enviar els cossos de policia quan hi ha protestes, mentre que un munt d'escoles fa anys que cauen literalment a trossos.

És per tot això que, davant les temptacions autoritàries de l'escola caserna, el professor francòfon i investigador Nico Hirtt s'adreça en un article recent als seus companys de professió per a buscar, entre tots i totes, una educació emancipadora del i per al poble:

«Un problema urgent en l'educació, en les anomenades zones desfavorides, és el de la violència. Problema complex perquè la violència és, alhora, producte d'una societat on està omnipresent la brutalitat més agressiva i l'expressió del rebuig d'aquesta societat, del rebuig a la relegació educativa i social, del rebuig al no futur en el sistema capitalista. Amb aquesta joventut és de vital im-

5 - LELIÈVRE, C., «Un vote enseignant en faveur du RN désormais bien installé?» Disponible a: https://blogs.mediapart.fr/claude-lelievre/blog/240524/un-vote-enseignant-en-faveur-du-rn-desormais-bien-installe?at_medium=custom3&at_campaign=67

portància trobar sortides, donar-los un sentiment d'orgull i, per tant, una alta consciència de classe. També cal presentar-los objectius de lluita, per a substituir la violència individual i gratuïta pel combat col·lectiu i organitzat⁶».

Però la mesura estrella d'aquesta llarga seqüència d'involució, neoliberal i autoritària a parts iguals, en l'educació pública francesa, ve amb el mal anomenat «xoc dels sabers»⁷ després dels resultats de l'informe PISA d'aquell mateix any que, com bé assenyala el sindicalista francès Francis Vergne, ha esdevingut la Bíblia per a justificar totes les reformes educatives, mentre els seus dissenyadors confessen no saber molt bé què estan mesurant (ni el nivell escolar, ni el potencial, ni les competències, sinó un bricolatge que barreja tot això).

Dèiem que, després de l'informe d'aquests *grans defensors* de l'escola pública i l'educació emancipadora que és l'OCDE, el ministre Gabriel Attal va impulsar una bateria de mesures acompanyada de l'habitual discurs que trasllada la guerra econòmica i de *civilitzacions* a l'interior de l'escola i les *banlieues*. Una guerra contra els bàrbars i la lassitud moral i professional i contra la manca de disciplina i d'exigència, principals causes de la baixada de nivell del sistema escolar. Calia, doncs, aprofundir en la separació d'alumnes per nivell, mètodes inspirats en el model ultracompetitiu de Singapur, programes centralitzats i control burocràtic d'aquests... Cap mesura d'increment pressupostari. Al contrari, retorn a les polítiques més austeres, meritocràcia i més ordre com a alternativa a les mateixes retallades que ells impulsen.

Tant SUD-Éducation com SNES-FSU van denunciar i es van mobilitzar contra aquestes polítiques que condueixen a una escola encara més dual, en la qual els estudiants de famílies més afavorides reben

una educació de més qualitat, mentre que els estudiants més vulnerables es queden enrere, reforçant les bretxes educatives.

En efecte, a França el discurs modernitzador neoliberal competencial i el de la reacció nostàlgica de l'escola republicana (els anomenats *Reac-publicans*⁸ i la seva agenda assimilacionista i punitiva), fa temps que van de bracet. Al davant, tenen sindicats i estudiants, mobilitzacions de famílies en els barris populars, moviments de sindicalistes i docents organitzats en la tradició de l'educació popular Freinet o de la pedagogia institucional, que van desobeir l'aplicació de la separació per nivells i han parat amb les seves mobilitzacions part de les mesures del «xoc dels sabers» en l'entrada d'aquest curs 2024.

Si a Catalunya i en l'Estat espanyol les amalgames contra natura entre el discurs antineoliberal i el discurs reaccionari antipedagogista tenen encara bastant recorregut i audiència tant socialment com entre una part del professorat i algun sindicat (especialment en l'àmbit de secundària), és perquè aquí les polítiques educatives encara es vehiculen a través d'aquell marc de legitimació que la pensadora Nancy Fraser denominava «neoliberalisme progressista».

Tal com lamenten el sociòleg P. Laval i el sindicalista francès F. Vergne en un llibre recent⁹, les aliances

6 - HIRTT, N., (2024) «Las condiciones educativas de una ciudadanía crítica», *Viento Sur*, núm. 194

7 - <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>

8 - CHAMBAT, G., (2016) *L'école des réac-publicains: La pédagogie noire du FN et des néoconservateurs*, Ed. Libertalia.

9 - LAVAL, C. et VERGNE, F., (2021) «Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir», Ed. La Découverte.

contra natura entre la renovació pedagògica i l'escola neoliberal han tingut un cost elevat. Aquestes aliances han facilitat que determinats principis i conquestes de les pedagogies crítiques fossin desposseïts del seu contingut emancipador i reformulats segons la lògica del capital humà i l'esperit emprenedor.

Tot i que ha plogut molt des dels temps de Jaques Delors i el neoliberalisme amb *rostre humà*, aquí encara opera amb força en alguns àmbits sindicals o de l'esquerra social i política aquesta doble confusió. Es posa, d'una banda, la reivindicació del retorn de l'autoritat i la meritocràcia en el terreny del discurs antineoliberal (sic!), mentre que, d'altra banda, es denuncien com a consubstancials a l'agenda neoliberal les formes col·laboratives i col·lectives de construcció del coneixement, la presa de la paraula dels aprenents i la voluntat de connectar els sabers formals amb les experiències, l'existència, la sensibilitat i els sabers dels aprenents... Cal dir, que a escala global, les mutacions autoritàries del neoliberalisme fa temps que han esborrat del mapa aquesta doble confusió i les il·lusions que el *nou esperit del capitalisme*¹⁰ podia haver generat en dècades passades.

Aquesta doble confusió i la crítica al nou esperit del capitalisme de Luc Boltanski i Ève Chiapello que tant a França com a l'Estat espanyol sol estar abillada amb un discurs republicà contra els deliris del 68 que haurien facilitat la modernització capitalista neoliberal, etc., farien bé d'actualitzar i afinar la seva crítica (que moltes vegades té l'aire moralista nostàlgic del «vell capitalisme» de Daniel Bell) si realment volen salvar (des de l'esquerra) el llegat d'un republicanisme popular per al segle XXI.

Tal com explica Jacques Rancièrre, la tesi segons la qual les consignes de les revoltes dels anys 60 i del moviment estudiantil de Maig del 68 haurien proporcionat al capitalisme els mitjans per a regenerar-se és molt poc sòlida. Val la pena citar extensament la seva reflexió:

«Hi ha una gran diferència entre els discursos per a seminaris de màners que li ofereixen el seu contingut (a aquesta tesi) i la realitat de les formes de dominació contemporànies del capitalisme, on la flexibilitat del treball significa molt més l'adaptació forçada a formes de productivitat creixents sota pena d'acomiadaments, tancaments i relocalitzacions, que l'apel·lació a la creativitat generalitzada dels fills de Maig del 68. Al cap i a la fi, l'interès per la creativitat en el treball estava molt lluny de les

consignes del moviment de 1968, que la va emprendre, al contrari, contra el tema de la participació i contra la invitació feta a la joventut instruïda i generosa per a participar en un capitalisme modernitzat i humanitzat, que es trobava en el cor de la ideologia neocapitalista i del reformisme estatal dels 60.

L'oposició de la crítica artística a la social no es recolza en cap anàlisi de les formes històriques d'oposició. S'acontenta, segons la lliçó de Bourdieu, amb atribuir als obrers la lluita pels llaços comunitaris i contra la misèria, i el desig individualista de creativitat autònoma als fills passatgerament rebels de la gran petita burgesia. Però la lluita col·lectiva per l'emancipació obrera mai s'ha separat d'una nova experiència de vida i capacitat individuals, guanyades contra els antics llaços comunitaris.¹¹»

En resum, si aixequem el focus a un nivell més global, en realitat, la contradicció entre el neoliberalisme progressista i l'antipedagogisme reaccionari que estructura mediàticament la major part del debat educatiu en l'Estat espanyol, s'assembla cada vegada més a un debat entre dos corrents religiosos que veneren un mateix Déu, el de l'escola com a màquina de reproducció social. Els primers serien l'escissió protestant que reclama una relació més directa i interioritzada amb aquest Déu, sense la necessitat de mediacions externes i les seves litúrgies; els segons, troben a faltar el seu paper *pastoral* (que deia Foucault) i l'autoritat i l'encens sacerdotal que els conferia...

Però com assenyala el professor Grégory Chambat, no és l'abandó de l'exigència, la cultura de l'esforç o la disciplina (i les seves pulsions reaccionàries de crides a l'ordre), ni l'igualitarisme, el relativisme o l'excessiva democràcia allò que condueix a la mediocritat de l'escola pública. Són les transformacions gerencials, la proletarització docent¹², les noves i les velles formes de classisme d'un sistema meritocràtic i elitista on l'accés a una cultura d'alt nivell esdevé sempre (per un camí o per l'altre) «el botí lligat al carro dels vencedors¹³».

10 - BOLTANSKI, L., i CHIAPELLO, E., (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Ed. Akal.

11 - RANCIÈRE, J., (2010) *El espectador emancipado*, Ed. Ellago, p. 39.

12 - TRIGUEL, J., (2024) *Caporaliser, exploiter, maltraiter Comprendre le management des écoles pour mieux lui résister*, Ed. Questions de classe(es).

13 - BENJAMIN, W., (2019) *Sobre el concepto d'història*, Ed. Flâneur.



L'educació a l'Equador, en un context de crisi multidimensional

Per Jesús Sanz

Sociòleg especialitzat en demografia, joventut i anàlisi política; responsable d'alta gestió pública a l'Equador, assessor al Ministeri Coordinador de Desenvolupament Social i a la Presidència de la República; coordinador de protecció social i qualitat dels serveis públics a l'ONU



L'Equador és un país d'aproximadament 18 milions d'habitants, un 23,3% dels quals té una edat compresa entre els 5 i els 17 anys. Això indica que el país té una estructura demogràfica relativament jove. Com a referència, caldria indicar que, en el cas de Catalunya, el pes de la població en edat escolar és 10 punts percentuals inferior, un 13,2%.

A començaments de setembre, 1.733.000 estudiants han iniciat el curs lectiu 2024-2025 a les províncies de la serra equatoriana. A aquests, caldria sumar-hi 2.428.000 que van iniciar el curs al maig, a les províncies de la costa i l'Amazònia. Aquesta és una característica peculiar del sistema educatiu equatorià, i

és que s'organitzen en paral·lel dos cicles lectius en funció de les diferents condicions meteorològiques que es donen al país. A les zones costaneres i amazòniques, els mesos de més calor són els de març i abril. Per això, en aquests territoris, el curs escolar s'inicia al maig i finalitza al febrer de l'any següent. En canvi, a les zones de l'interior, l'estiu es concentra al juliol i l'agost, com a Catalunya, per la qual cosa el curs escolar comença al setembre i finalitza al juny.

Entre altres conseqüències, aquesta planificació fa que, si una família es muda de la Serra a la Costa, o viceversa, els fills hauran d'adaptar-se a diferents cicles escolars.

Sumant les dues dades esmentades anteriorment, tindríem que aproximadament 4.161.000 nens i nenes estan escolaritzats, mentre que n'hi hauria uns 263.000 en edat escolar, segons dades d'UNICEF, que estarien fora del sistema. Aquesta és una dada molt rellevant en el context equatorià, a la qual em referiré més endavant, i que podria estar relacionada no només amb el treball infantil, sinó també amb el reclutament forçós de nens, nenes i adolescents per part d'organitzacions criminals.

Per entendre aquesta hipòtesi, deixeu-me fer un parèntesi per ressenyar breument quin és el context econòmic, polític i social que caracteritza la situació actual de l'Equador.

L'Equador és un dels països de la regió que va ser més afectat per la pandèmia de la COVID-19, i un dels darrers a recuperar nivells de desenvolupament econòmic previs. De fet, segons dades del Banc Mundial, el creixement mitjà del PIB equatorià ha estat de només el 0,2% entre el 2014 i el 2022. Sense anar més lluny, la previsió de creixement del Banc Central Equatorià per al 2024 és del 0,9%, encara que altres fonts, com el Banc Mundial, estimen un creixement del 0,3% (el més baix de la regió), i fins i tot hi ha projeccions, com la del Fons Monetari Internacional, que estimen que el creixement serà només del 0,1%. Això, en termes reals, vol dir que el país estaria en recessió, atès que la inflació supera àmpliament aquestes reduïdes taxes de creixement.

Una de les conseqüències de la situació econòmica és la prevalença d'altres taxes de pobresa per ingressos, les mateixes que afecten al voltant del 36% de la població, i que són especialment elevades a les zones rurals (67%) o entre la població indígena¹. Una altra conseqüència és l'elevadíssima taxa d'ocupació informal o subocupació, que afecta aproximadament el 60% de la població econòmicament activa.

Les condicions de pobresa o informalitat, acompanyades d'una política de protecció social relativament reduïda, han estat un brou de cultiu per al desenvolupament del crim organitzat, principalment vinculat al trànsit internacional d'estupefants. És clar que hi ha condicions addicionals per a això com, per exemple, la situació estratègica de l'Equador entre els dos principals productors de cocaïna del món (Colòmbia i Perú), el fet que l'Equador tingui una economia dolaritzada (que facilita el blanqueig de divises procedents d'activitats il·lícites) i una relativa més gran flacciditat en el control

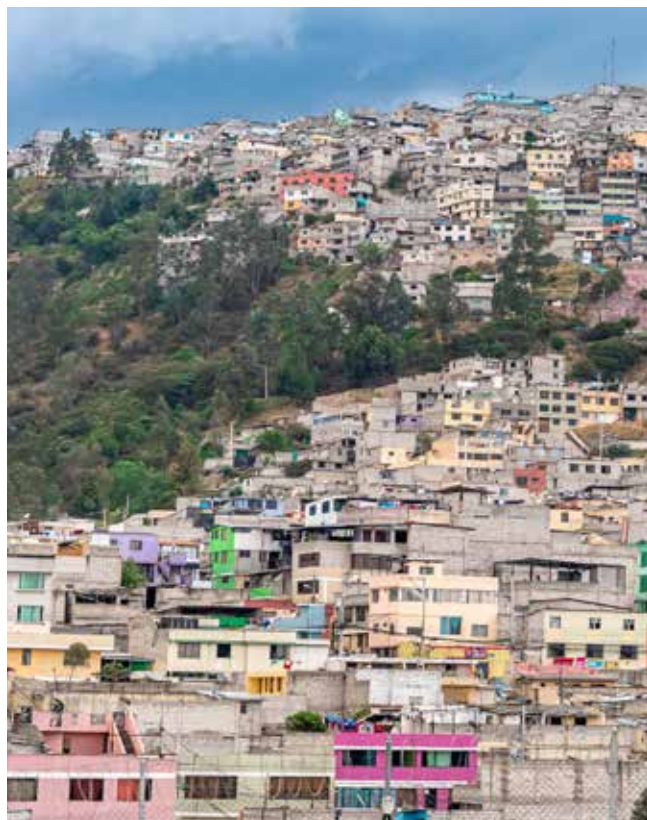


de fronteres, en la institucionalitat relacionada amb la logística de bandes criminals i, en general, una capacitat més gran de cooptació de poders polítics, policials i judicials. No obstant això, el que ens interessa per a aquest article és que, independentment de les raons de fons, l'Equador s'ha convertit en un dels països amb més inseguretat ciutadana a la regió, especialment a les zones costaneres. Això és rellevant perquè aquesta situació té una incidència significativa al sector educatiu.

Aquesta incidència s'expressa en diverses arestes. En primer lloc, fa que les institucions educatives es puguin percebre pels estudiants com un lloc hostil. Per exemple, UNICEF ha advertit de l'increment de casos d'intimidació, extorsió i violència dins dels centres educatius. En llocs on hi ha més presència de grups de crim organitzat, això fa que molts pares de família prefereixin que els seus fills i filles es quedin a casa. Aquesta situació també afecta el professorat, que viu situacions d'alta complexitat, en ser ells, també en molts casos, part de la mateixa comunitat on es produeixen aquests fets, i també perquè són ells mateixos objecte d'extorsions.

De fet, també segons UNICEF, la situació d'inseguretat ha provocat que, entre el 2019 i el 2023, el nombre d'homicidis a menors d'edat s'hagi in-

¹ - Institut Nacional d'Estadístiques i Censos (INEC), juliol del 2024.



crementat un 640%². Dades oficials mostren que el 2021 es van registrar 80 assassinats a menors; aquesta xifra va pujar a 220 el 2022 i va arribar fins als 647 el 2023³. Fins al juliol de 2024 (data de l'última dada disponible), s'havien comptabilitzat 403 homicidis de nens, nenes i adolescents⁴. Si se segueix la tendència, la xifra podria arribar als 700 fins a final de l'any.

L'increment de la inseguretat afecta la continuïtat educativa i, per tant, també la qualitat de l'educació. El gener de 2024 el president de l'Equador, Daniel Noboa, va declarar oficialment la situació de *conflicte armat intern*, a la qual cosa es van succeir diversos decrets d'excepció que, entre altres coses, van comportar el tancament de centres educatius als llocs on es concentrava més nivell de criminalitat. El tancament de les escoles afecta sobretot els estudiants amb menys recursos, que són els que viuen, precisament, als barris on hi ha més inseguretat. Per tant, el greuge és doble o fins i tot triple. Això perquè, a més de la discontinuïtat en el servei educatiu, la situació genera un brou de cultiu en què les bandes criminals recluten adolescents en edat escolar. Per a molts, l'ingrés a aquestes bandes comporta un alleugeriment econòmic i *protecció* per a les seves famílies. Els treballs il·lícits poden anar des del control d'accés a certs territoris, el subministrament d'informació o el tràfic d'estupefaents (un microtràfic que es produeix, a més, dins

dels centres educatius), fins a, de forma extrema, actes comesos per sicaris. Les bandes utilitzen menors d'edat com a sicaris, ja que les penes per a aquests delictes es redueixen perquè l'edat es considera un atenuant. Independentment de les causes, de gener a juliol de 2024, el Ministeri de l'Interior va reportar haver detingut 1.370 menors d'edat⁵.

UNICEF estima que aproximadament 263.000 nens i nenes de 5 a 14 anys no estan escolaritzats. Això equival al 3,1% de la població a aquesta edat per a l'any 2023. Històricament, les raons que explicaven l'expulsió escolar estaven principalment vinculades al treball infantil i a la manca d'oportunitats de les famílies. Això era especialment rellevant en zones rurals, on el cost d'oportunitat de l'educació per a les famílies era relativament alt: els estudiants havien de fer llargs desplaçaments diaris als centres educatius i la formació que rebien es percebia com a poc rellevant, poc útil o poc pertinent per al context. No obstant això, en la dada corresponent al 2023, la proporció més gran de l'«abandonament escolar» (faig ús d'aquest terme entre cometes, perquè més adequat seria parlar d'«expulsió escolar», emfatitzant més la responsabilitat en el sistema educatiu que en els estudiants) es donava entre infants i adolescents de sexe masculí (56%) i en entorn urbà (63%). Encara que no hi ha dades que ho confirmin, més enllà d'una estesa percepció qualitativa, això podria denotar la rellevància del reclutament forçós en contextos urbans. Com a referència, una dècada enrere, el 2013, tot i que la proporció d'estudiants masculins que eren expulsats del sistema educatiu es mantenia (56%), s'invertia la distribució entre l'entorn rural i l'entorn urbà⁶.

Un dels mecanismes que el Ministeri d'Educació ha activat per reduir l'expulsió d'estudiants de les aules és limitar al màxim els casos de repetició de curs. Això ha generat un intens debat en l'àmbit nacional. Les autoritats sostenen que quan un adolescent amb baixos nivells de treball escolar és obli-

gat a repetir curs, genera un nivell de desmotivació que provoca que s'incrementin les possibilitats que abandoni prematurament el seu itinerari escolar, fet que exacerba la seva vulnerabilitat. En canvi, altres sectors afirmen que ubicar-lo en un curs per al qual encara no està preparat pot ser també un factor de desmotivació, tant per a ell, com per als docents i per a la resta de companys i companyes de l'aula.

La continuïtat educativa és també afectada per una creixent crisi de dèficit energètic al país, que provoca que moltes institucions escolars no disposin d'electricitat per al seu funcionament ordinari. Per exemple, des de la darrera setmana de setembre, el Govern Nacional ha anunciat talls de subministrament de fins a 11 hores diàries. Això desincentiva els estudiants a acudir a les aules i dificulta la tasca docent. A més, també s'estan produint talls al servei d'aigua potable. Les perspectives indiquen que aquests talls es poden replicar en els pròxims mesos. Aquesta situació afecta amb més intensitat, novament, els estudiants més vulnerables dins del sistema escolar públic. En el cas d'estudiants de famílies més acomodades, l'impacte de la discontinuïtat escolar en el seu rendiment és menor, atès que disposen de més eines o recursos per afrontar aquesta situació.

Aleshores, resumint, podríem dir que un dels principals reptes del sistema educatiu equatorià té relació amb la seva cobertura, sobretot en una clau qualitativa. Dic això perquè, en general, els indicadors de cobertura són relativament alts (93% a EGB i 70% a batxillerat), i han crescut en els últims anys, però, en el fet qualitatiu, el que s'observa és una preocupació respecte a l'equitat, de manera que els col·lectius més vulnerables són majoritàriament discriminats també a les institucions que haurien de preservar la seva integració social.

L'altre gran repte del sistema educatiu equatorià té a veure amb la qualitat.

Com a introducció a aquest element, és important indicar que a l'Equador la major part dels estudiants s'escolaritzen en institucions educatives públiques. A l'inici de l'article, esmentava que hi ha gairebé 4,2 milions d'estudiants. D'aquests, el 81% són al sector públic (el mateix que comprèn institucions educatives fiscals, *fiscomisionales* i municipals), mentre que el 19% ho fan en institucions privades. Perquè ens entenguem, l'educació «concertada», mitjançant la qual el govern subsidia

institucions privades, correspondria al sector *fiscomisionales* que, a l'Equador, integra tot just el 6% dels estudiants i el 3,8% de les institucions educatives). Pel que fa al professorat, hi ha 213.500 docents. D'aquests, el 77% treballa al sector públic i el 23% al privat. Com veieu, la proporció d'estudiants al sector públic és més gran que la dels docents; això s'explicaria perquè al sector privat les ràtios professors/alumnes són més reduïdes.

Tot i que el sector privat inclou institucions educatives orientades a classes mitjanes, els darrers anys, avivat per la crisi econòmica, es percep una creixent polarització, cosa que genera desigualtats en els itineraris educatius i impacta l'equitat general del sistema. Per esmentar casos extrems, caldria indicar que hi ha institucions educatives privades a l'Equador que apliquen a les famílies quotes mensuals de fins a 2.000 dòlars americans. Això equivaldria, en el context català, a pagar fins a 1.900 € mensuals pel servei escolar.

Per tant, quan parlem de qualitat, cal tenir en compte aquesta polarització. Hi ha sectors que tenen possibilitats d'accés a itineraris formatius d'alta qualitat, els mateixos que estan vetats per a la majoria dels estudiants.



2 - <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/ninos-violencia-ecuador-unicef-crimen/>

3 - <https://datosabiertos.gob.ec/dataset/homicidios-intencionales/resource/36b055c8-e10c-4e57-ba25-3046ca5ef15d>

4 - <https://datosabiertos.gob.ec/dataset/homicidios-intencionales/resource/cb8f704e-2b27-4d7f-9431-d40c4e27fa48>

5 - <https://www.ecuavisa.com/la-noticia-a-fondo/menores-detenido-violacion-abuso-ecuador-HC7958108>

6 - <https://infanciaecuador.org/educacion/>

De fet, si parlem de «qualitat de l'aprenentatge» ens podem referir a les diferents proves o avaluacions que es fan de coneixements i competències. En el context equatorià, hi ha 3 grans operacions amb aquest propòsit. La primera i més estesa són les proves «Ser Estudiant» que realitza l'Institut Nacional d'Avaluació Educativa, un organisme públic independent del Ministeri d'Educació. Després, hi ha dos exercicis d'avaluació d'abast internacional, com són l'estudi PISA (que va ser aplicat de forma experimental a l'Equador el 2017, sota el format PISA-D, PISA per al Desenvolupament, i que té previst aplicar-se plenament el 2025), i l'ERCE (Estudi Regional Comparatiu i Explicatiu), el mateix que s'impulsa a la regió pel Laboratori Llatinoamericà d'Avaluació de la Qualitat de l'Educació (LLECE) de la UNESCO. La darrera ronda de l'ERCE es va aplicar el 2019, i la següent s'aplicarà el 2025.

Per tant, el 2025 serà clau per obtenir resultats d'avaluació de la qualitat de l'educació a l'Equador que siguin comparables amb altres països llatinoamericans i amb la majoria de països desenvolupats del món.

Fins a aquesta data, comptem amb les dades de les rondes anteriors d'aquestes enquestes i, sobretot, amb les proves anuals del «Ser Estudiant».

Què ens diuen aquestes dades?

Els resultats del PISA-D 2017⁷ van mostrar que els estudiants de l'Equador s'ubiquen a la mitjana dels

països d'Amèrica Llatina, obtenint relativament millors puntuacions a Lectura i pitjors a Matemàtiques. Tot i això, queden lluny de països de referència per al context llatí, com poden ser Xile o Espanya.

En lectura, el nivell bàsic d'habilitats (nivell 2) es defineix com aquell en què els estudiants no només poden llegir textos senzills i familiars i entendre'ls de manera literal, sinó que a més són capaços de demostrar, fins i tot sense incloure instruccions explícites, una certa capacitat d'associar diverses dades, elaborar conclusions que van més enllà de la informació enunciativa de manera explícita i connectar un text amb les experiències i els coneixements personals. Tot i situar-se lleugerament sobre la mitjana de països d'Amèrica Llatina, a l'Equador el 50% dels estudiants van tenir una puntuació inferior al nivell bàsic.

En matemàtiques, el percentatge d'estudiants que no van assolir el nivell bàsic d'habilitats va ser del 70%. En el cas de ciències, el 53% dels estudiants avaluats no van assolir el nivell bàsic d'habilitats.

És important esmentar que els resultats a PISA es distribueixen en 6 nivells. Com a referència, a Espanya aproximadament un 30% dels estudiants se situen als nivells superiors (del 4 al 6) en llengua. A l'Equador, aquests serien només el 7%. A matemàtiques, un 25% dels estudiants a Espanya s'ubiquen als nivells superiors, essent únicament el 2% a l'Equador.

7 - https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2020/08/CIE_ResumExecutiuPISA18_20181123.pdf



Les dades recollides per l'estudi PISA-D es repliquen parcialment als resultats de l'ERCE 2019⁸. Continuen sent relativament baixos, però amb variacions respecte a les mitjanes regionals. En general, les puntuacions mitjanes en lectura i matemàtiques per a quart d'EGB van ser lleugerament superiors a la mitjana regional, però igualment en el límit del considerat adequat (699 i 709 punts de mitjana, respectivament⁹).

Finalment, les proves Ser Estudiant 2023 mostren que el 70% dels estudiants que finalitzen l'educació obligatòria no assoleixen els nivells mínims de competències en matemàtiques, i el 80% no ho aconsegueixen en llengua i literatura.

Per tant, les diferents avaluacions mostren que aproximadament 7 de cada 10 estudiants tenen dèficits d'aprenentatge respecte al nivell considerat bàsic. Quins tipus de factors s'associen a aquests resultats? Molts: la qualitat de les infraestructures escolars, la qualitat de les metodologies docents, una relativa manca d'implicació de les famílies a les dinàmiques escolars, manca de motivació dels estudiants davant la percepció d'escassa validesa, pertinència o adequació dels estudis al context econòmic i social, etc. Aprofundir sobre aquests elements requeriria un estudi més gran, cosa que quedarà per a un article posterior. Tanmateix, deixeu-me aprofitar per apuntar una dada referent a la despesa pública en Educació.

A l'Equador, la Constitució determina que «L'Estat assignarà de forma progressiva recursos públics del Pressupost General de l'Estat per a l'educació inicial bàsica i el batxillerat, amb increments anuals d'almenys el zero amb cinc per cent del PIB fins a assolir un mínim del sis per cent del PIB»¹⁰. El pressupost executat pel Ministeri d'Educació s'ha incrementat des dels 1.850 milions de dòlars el 2009 (l'any següent d'aprovar-se la Constitució vigent) fins als 3.330 milions el 2023¹¹. El creixement, però, no ha estat continu; per exemple, el 2021 es van executar 2.807 milions, mentre que el 2018 van ser 3.326. Si dividim la despesa pública en educació entre el nombre d'estudiants de cada curs escolar, obtenim que, de mitjana, l'Estat va invertir 491 dòlars per estudiant matriculat el 2010 i inverteix 795 dòlars per estudiant el 2023. Això implica un increment del 62% entre aquests dos anys. Tot i això, no sembla que aquest important increment en la despesa pública per alumne comporti un increment similar

en els resultats de l'aprenentatge. Això ens remet a un altre gran desafiament per a l'Equador, que té a veure amb l'eficiència de l'educació¹².

Per tant, el sistema educatiu de l'Equador afronta desafiaments relacionats tant amb la cobertura com amb la qualitat i amb l'eficiència. Això en un context en què perduren els endarreriments provocats per la crisi de la COVID-19, i en una situació, com l'actual, en què es juxtaposen crisis econòmiques, energètiques, de seguretat, migratòries i polítiques¹³. L'Estat compta amb capacitat limitada per afrontar aquests reptes, per la qual cosa hi ha el risc que s'incrementin les bretxes socials preexistents i s'alimenti la dualitat del sistema educatiu.

8 - <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019/>

9 - Com a referència, es pren el nivell de 700 punts com a mitjana de l'estudi anterior, el 2013, la qual cosa permet avaluar avenços i retrocessos entre 2013 i 2019.

10 - Disposició transitòria divuitena de la Constitució de l'Equador 2008.

11 - <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>. Es tracta de valors bruts, sense considerar la inflació.

12 - La inflació acumulada entre 2010 i 2023 va ser del 35,6%, que està per sota del 62% de creixement en la inversió pública per alumne. Per tant, controlant la inflació, també s'observa un creixement significatiu.

13 - Sobre les crisis migratòria i política no he aprofundit en el cos del text, però esmentaré que, des del 2021, s'incrementa el saldo migratori negatiu. Això significa que cada any hi ha més persones equatorianes que migren cap a altres països, principalment cap als Estats Units, i això ho fan majoritàriament de manera irregular. El 2021 s'estima que 81.000 persones van abandonar el país; el 2022 van ser 100.000, el 2023 es van incrementar fins a 120.000, i amb prou feines en els 7 primers mesos del 2024 ja s'han comptabilitzat 100.000 addicionals. Aquestes són dades de registres oficials, per la qual cosa el nombre real podria ser més gran, atenent els casos de persones que surten del país sense fer un registre migratori. Aquesta nova diàspora és conseqüència principalment de la crisi econòmica i de seguretat i, com és natural, afecta les dinàmiques educatives. Organitzacions com l'OIM (Organització Internacional per a les Migracions, que forma part del Sistema de l'ONU), estimen que 1,2 milions d'equatorians tenen intenció de migrar a l'exterior. A inicis de la dècada del 2000 hi va haver una forta onada migratòria de persones equatorianes cap a Europa (principalment a Espanya i a Itàlia), ja que no es requeria visat d'entrada a aquests països. Ara, amb les restriccions d'accés a l'espai Schengen, el principal destí dels migrants són els EUA. D'altra banda, sobre la crisi política, cal dir que hi ha diverses alertes sobre la permeabilitat de diverses institucions públiques al crim organitzat (com els cossos i les forces de seguretat de l'estat, la fiscalia o el sistema de justícia). A més, el 2023 el president del govern es va veure forçat a dimitir a causa d'acusacions de corrupció vinculada al narcotràfic, cosa que va donar pas a unes eleccions d'abast temporal. El 2025 comença un nou cicle electoral, que comportarà la possessió d'un nou govern al maig.

Problemes de l'educació i dels docents de Turquia

Per Erkan Aydoğanoglu

Doctor en educació i assessor educatiu a Turquia

Traducció: Xavier Diez



La República de Turquia, després de la seva fundació l'any 1923, va fer servir com a model social i polític el món occidental. Això vol dir, també, un model educatiu basat en l'ensenyament laic i científic. Es van clausurar les escoles religioses, es va suprimir l'educació segregada per sexes, es va implantar la coeducació i es va adoptar un enfocament científic i laic en el sistema educatiu. Les interferències de la religió al sistema educatiu, amb matèries optatives o bé en assignatures sobre ciència i cultura, van ser freqüents, però el seu impacte en el sistema educatiu va ser limitat fins a la dècada de 1980.

El procés d'interferència religiosa en l'educació turca es va començar a implementar després del cop d'estat del 12 de setembre de 1980. Durant l'estructuració del sistema educatiu segons la ideologia oficial del cop, la «Síntesi Turco-Islàmica», la implan-

tació de classes obligatòries de religió va exercir un paper important i es va obligar tots els alumnes a rebre'n classes. Les comunitats i grups religiosos, amb el suport institucional de forma oberta o encoberta, es van estendre ràpidament, i els cursos sobre l'Alcorà i les escoles Imam Hatip (escoles religioses) van representar passos importants i eficaços vers a la reislamització de l'educació a Turquia.

El sistema educatiu turc ha experimentat una transformació important i radical, sobretot des de 1980, amb l'impacte de les polítiques «orientades al mercat i a la religió» adoptades en tots els àmbits. En aquest procés, s'ha intentat crear un sistema educatiu totalment orientat al mercat per una banda i a la ideologia conservadora religiosa per l'altra, que determina el significat i la funció de l'educació i la criança dels infants.

Situació general de l'educació a Turquia

A Turquia hi ha 17,5 milions d'estudiants d'ensenyament formal (públic i privat). Entre els 75.019 centres educatius, 60.734 són estatals (81%) i 14.281 són privats (19%). El nombre d'alumnes que estudien en escoles públiques és de 15.887.296, mentre que el nombre d'alumnes que estudien en escoles privades és d'1.670.729. El nombre total d'estudiants d'ensenyament obert és de 2.346.654.

Les oportunitats educatives a Turquia difereixen molt en funció de l'estatus socioeconòmic. La infraestructura i la qualitat de l'educació a les escoles rurals solen ser inferiors a les de les grans ciutats. El sistema genera una competència excessiva i una pressió pels durs sistemes d'avaluació entre els estudiants. Això porta els estudiants a preocupar-se només pels exàmens i a no desenvolupar prou les seves competències per al món pràctic.

Els recursos públics es transfereixen a les escoles privades mitjançant diversos incentius, com a resultat de les polítiques mercantilistes i competitives adoptades pel govern en matèria de dret a l'educació i al seu accés. La part que correspon a l'educació privada dins de l'educació formal a Turquia va passar de l'1,9% el 2002 al 9,3% el 2023. La proporció d'escoles privades respecte a les públiques ha assolit el 24% per primera vegada en la història.

Malgrat que es tracta de passar per alt els problemes de l'educació, que s'han convertit en estructurals, les qüestions educatives continuen figurant entre els problemes prioritaris de la població, a continuació dels derivats de l'economia. A Turquia, especialment a les zones més pobres, els nens van a l'escola amb fam i el seu desenvolupament físic i mental no és saludable per falta d'una nutrició adient. D'altra banda, els infants i els joves no poden beneficiar-se del dret a l'educació en igualtat de condicions. Els problemes d'accés a l'educació continuen existint per a les nenes i els nens de les zones rurals, especialment per als fills de famílies pobres i obreres.

Durant el curs 2023/24, es van aprofundir les desigualtats regionals, sexuals, classistes, etc. Els infants i els joves no van poder beneficiar-se del dret a l'educació en igualtat de condicions, i van persistir els problemes més fonamentals, com ara els derivats de l'accés a l'educació i escolarització en la llengua materna. Han passat més de 15 mesos des dels ter-



ratremols del 6 de febrer, però encara no s'ha trobat una solució definitiva als problemes de l'educació a les àrees afectades.

La diversitat ètnica, lingüística, cultural i religiosa del país gairebé no es reflecteix en els currículums ni en els llibres de text. El plantejament uniformista adoptat pel sistema educatiu i en la vida social continua ignorant de manera persistent les diferents creences, llengües, identitats i sectes religioses, així com les seves reivindicacions. A Turquia, els desavantatges dels infants refugiats, amb diferents llengües maternes, amb discapacitats i els sota protecció temporal continuen augmentant dia a dia per diverses raons.

Concretament, els nens amb autisme o altres que necessiten educació especial, així com els refugiats, s'enfronten sovint a pràctiques discriminatòries i excloents. A més, la discriminació per motius d'origen ètnic, llengua, religió i secta és habitual, com ho demostren les pràctiques del sistema educatiu i els llibres de text.

A Turquia, a conseqüència de la pobresa massiva imperant en els últims anys, les famílies que viuen per sota del llindar de la pobresa es traslladen a altres districtes i barris perquè no poden fer front al lloguer. En aquestes circumstàncies, l'educació passa a un segon pla de les preocupacions. De la mateixa manera, les despeses derivades de les taxes de matriculació, els problemes de nutrició i de



transport i la multiplicació del preu del material o dels uniformes escolars influeixen en l'expansió de l'absentisme escolar. En els darrers anys, arran del fort empobriment de la classe mitjana, molts pares que abans enviaven els seus fills a escoles privades van començar a matricular-los en escoles públiques. S'accentua la desigualtat entre les famílies que paguen matrícules o aportacions econòmiques i les que no poden pagar-les, i les diferències socioeconòmiques dins de la mateixa escola i fins i tot dins de la mateixa aula provoquen un increment en el nombre d'alumnes que abandonen els estudis.

Turquia ocupa el primer lloc en pobresa infantil entre els països de l'OCDE. Actualment un de cada cinc nens s'enfronta a una pobresa extrema i no pot accedir a una alimentació adequada.

La crisi econòmica cada vegada més profunda, les contínues pujades dels preus, la inflació real que assoleix els tres dígitos i la disminució del poder adquisitiu dia rere dia han agreujat el problema dels preus dels aliments, i ara és difícil aconseguir fins i tot els més bàsics. El preu de la llet, ous, formatge, olives, etc., s'ha multiplicat per 3 i 4.

La recerca mèdica constata que els hàbits alimentaris saludables són crucials no només per al creixement i desenvolupament dels infants, sinó també per al seu èxit escolar. Els infants amb una alimentació insuficient i desequilibrada presenten menor capacitat d'atenció i percepció, poden desenvolupar dificultats d'aprenentatge i trastorns conductuals, i el seu rendiment escolar tendeix a disminuir significativament.

Durant el govern de l'AKP¹ s'han intensificat les pràctiques de reconfigurar l'educació a partir de preceptes i referències religioses, tant pel que fa a contingut com en la forma. Durant els darrers anys, han augmentat les interferències religioses en el currículum científic, s'han reduït les hores de classe de filosofia i ciències i s'han tret hores de classe d'educació física, art i música i s'han substituït per classes de religió. També s'han fet freqüents pràctiques com la introducció de classes obligatòries de religió per a infants amb autisme i discapacitat intel·lectual, l'organització de seminaris sobre «valors espirituals», visites dels alumnes d'infantil, primària i secundària a mesquites i, de fet, portar l'ensenyament religiós als centres preescolars i llars d'infants.

Problemes experimentats pels professors

A Turquia treballen 1.154.383 docents en centres públics i privats. D'aquests, 974.000 exerceixen en centres públics, mentre que 180.000 ho fan en centres privats. El nombre de professors substituïts en centres públics, tots ells remunerats per sota del salari mínim, s'acosta als 90.000. Molts tenen contractes temporals o de substitució i es troben exercint en un entorn laboral precari. Aquesta situació redueix el compromís dels professors amb la seva professió i fa que el seu futur sigui incert.

1 - L'AKP és el Partit de la Justícia i el Desenvolupament (*Adalet ve Kalkınma Partisi* en turc), partit conservador i religiós, hegemònic a Turquia des de fa dues dècades i liderat per Recep Tayyip Erdoğan. Es tracta d'un partit conservador que ha impulsat polítiques neoliberals i de reislamització de la societat (N. del T.).

Els professors turcs s'enfronten a una sèrie de problemes econòmics i socials en l'exercici de la seva professió. Aquests influeixen negativament en la seva qualitat de vida i repercuteixen en el sistema educatiu. El paper de la professió docent, antigament un pilar del sistema, s'ha vist ràpidament devaluat i cosificat paral·lelament a l'aplicació de polítiques no-científiques i mercantilistes. Mestres i professors que el sistema actual vol reduir al nivell de «tècnics» s'enfronten a noves amenaces.

Actualment, el professorat ha estat apartat de la presa de decisions educatives i se li ha restringit la llibertat professional. Altres decideixen per ells, de manera que els docents es veuen reduïts a papers passius i de transmissors d'informació limitats a complir les ordres que emanen des de dins del sistema.

A Turquia, els professors cobren salaris baixos pel seu nivell professional. Entre els membres de l'OCDE, és el país que registra major sobrecàrrega de feina, combinada amb remuneracions més baixes. Això fa perdre la motivació, especialment entre els més joves, i disminueix l'interès per la professió. Es treballa amb molta pressió, sovint amb una gran càrrega de treball i han de romandre drets durant llargues hores. La planificació de les classes, la preparació dels exàmens i el tracte personalitzat amb els alumnes són les tasques que més els esgoten físicament.

Els alts lloguers, especialment a les zones metropolitanes, representen un greu problema per als treballadors de l'educació, al qual s'afegeixen els preus elevats dels aliments. La inflació real, reflectida en els costos diaris i a les factures, és molt superior a la declarada oficialment. Les pujades sobtades del tipus d'interès i de la cotització de l'or, juntament amb la depreciació de la lira turca, representen un impacte molt negatiu en les condicions de vida i de treball del més del milió de treballadors del sector educatiu i científic.

Cal defensar l'educació laico-científica contra l'educació 'basada en el mercat i la religió'

Arreu del món, el sistema educatiu es fonamenta a transmetre a infants i joves els valors bàsics de les societats. Les escoles, en aquest sentit, són espais on es reproduïxen valors socials i culturals. El caràcter singular dels centres escolars en la producció cultural se centra en la naturalització de les diferències socials existents mitjançant la redefinició dels seus límits.

D'altra banda, també proporcionen ambients i oportunitats per qüestionar i criticar aquestes diferències. Des d'aquest punt de vista, les escoles també són espais on els defensors de l'educació laico-científica i els opositors a la ciència solen entrar en conflicte.

El pla d'estudis inclou 33 assignatures de religió, una de les quals és obligatòria. Aquesta situació és única, ja que és impossible trobar un sistema educatiu en cap altre país que inclogui tantes hores d'ensenyament religiós en un període de 12 anys d'educació obligatòria. Ni tan sols a la República Islàmica de l'Iran s'imparteixen tantes classes de religió com a Turquia. Pràctiques com l'Escola Secundària Imam Hatip, Liceus d'Imam Hatip i l'Escola de Hafiz (totes són escoles religioses) són fomentades pel mateix Ministeri d'Educació Nacional, i es produeix un clar favoritisme vers aquests centres.

A Turquia, totes les institucions educatives s'han allunyat ràpidament de les seves funcions autèntiques a causa de les pràctiques racistes, sectàries, discriminatòries i autoritàries del govern. Les polítiques d'opressió, violència i imposició aplicades pel govern en tots els àmbits de la vida social, especialment en l'educació, evidencien que existeix un desafiament obert contra l'educació laica i la vida igualitària, lliure i democràtica.

La relació de religió i educació en les societats està profundament influenciada per la relació entre la religió i l'Estat. Altrament dit, com més forta és la influència de la religió a l'Estat, més imposicions religioses s'implementen al sistema educatiu. En aquest sentit, és impossible considerar l'impacte de la religió en l'educació al marge de l'estructura política existent i de les relacions que s'estableixen amb el poder.

Els canvis en el sistema educatiu no són independents dels processos econòmics, socials i polítics. Per aquest motiu, en països com Turquia la lluita duta a terme a l'escola i a la societat pel laïcisme i l'educació laico-científica no pot separar-se de la lluita per la defensa dels drets fonamentals, la igualtat, la llibertat i la democràcia, especialment els drets dels infants.

O es lliuren per complet el sistema educatiu i les escoles a la ideologia dominant o es lluita pel tipus d'educació que han de rebre els infants i els joves i pel tipus de societat en què han de viure. La lluita en l'àmbit educatiu de Turquia és la lluita per defensar l'educació pública, democràtica, laica, científica i en llengua materna davant l'educació «basada en el mercat i la religió».

RÀTIOS ABUSIVES BUROCRÀCIA

