

## **Les Polítiques municipals en educació.**

Joan Manuel del Pozo,

Tinent d'alcalde de l'Ajuntament de Girona.

*Ponència presentada el 7 de març de 2003 al "Simposium Internacional La millora de les Oportunitats educatives en una societat en transformació" organitzades per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona..*

Aquesta ponència es deu, per l'encàrrec rebut dels organitzadors -que expressa una confiança amb la qual m'honoren i que agraeixo- a una exposició de les polítiques educatives en l'àmbit municipal. No cal dir que els tractaments o les perspectives que s'hi podrien aplicar són diversos: per exemple, un tractament històric -ja són 24 els anys de democràcia municipal, perfectament i molt dignament historiables- que es concentrés a analitzar, resumir i valorar les polítiques educatives realment desplegades durant els sis mandats que ara es completaran; o el tractament sociodescriptiu, que es plantegés una anàlisi de la situació, eficàcia i resultats d'aquestes polítiques en el moment present; o, també, seria possible una perspectiva programàtica, que es plantegés, sobre la base de les experiències conegudes, de l'àmbit competencial i de les possibilitats financeres unes accions concretes a desplegar en els programes electorals que una nova convocatòria obliga a preparar.

Tot i que cada un d'aquests tractaments, o d'altres no esmentats, podrien ser perspectives legítimes i interessants, el ponent interpreta que l'encàrrec rebut, en coherència amb l'objectiu del Simposi expressat en el seu títol general, reclama un tractament més prospectiu i polític que no pas històric o sociològic; aquest tractament podria semblar més a prop del tercer dels esmentats, el programàtic, però en tot cas hauria de resultar allunyat de cap elaboració semblant a la d'un programa electoral, sobretot per l'òbvia raó de la diversitat de situacions i necessitats de pobles, viles i ciutats i de la diversitat ideològica dels partits que es presenten a cada municipi, que són els únics punts de partida seriosos per a l'elaboració de programes electorals municipals. D'altra banda, el terme "polític" no pot pretendre en cap cas la neutralitat ideològica, per la qual cosa, i per responsabilitat i honestat intel·lectual, es faran explícits en una primera part els principis des dels quals es parteix a l'hora de fer la prospectiva política anunciada,

especialment també per comprendre el sentit de les orientacions o propostes que se'n derivin; i no cal dir que l'ús mateix del terme "polític" i els seus derivats es fa des de l'exclusió expressa de la connotació sectària -més coneguda potser com a simple partidisme- del terme. És evident, a més, que parlarem de política no pas amb resignada o vergonyant acceptació, sinó amb l'entusiasta reclamació del seu altíssim sentit de lliure iniciativa d'opinió i d'acció al servei de la millora de la societat i de les persones que la conformen. Justament perquè vivim temps de descrèdit generalitzat de la política -sempre políticament interessat i induït, en paradoxa certament prosaica- cal reclamar-ne un cop més la seva dignitat i necessitat fonamental per evitar de ser arrossegats per la pitjor política de totes, la que inevitablement s'ha d'acabar fent, i encara en nom d'una suposadament desitjable o fins i tot *políticament correcta* despolitització de la societat -en una nova expressió de la mateixa ridícula paradoxa.

## **1.-Els principis**

Plantegem aquests principis des d'una orientació ideològica transformadora i oberta, interpretant que han estat socialment assumits per una majoria de la societat catalana de començaments del segle XXI que se sent hereva d'una tradició de renovació pedagògica, nascuda tímidament a finals del XIX i amb forta vida des de la segona república; tradició que, malgrat i per sota del règim autoritari nascut de la guerra, va continuar vivint fins a esclatar feliçment de nou amb la transició i la democràcia de la darrera part del segle XX. El municipalisme progressista català s'hi va identificar sense reserves des del primer moment i hi ha vingut trobant l'aliment programàtic i d'acció política principal en matèria educativa.

Establim tres grans principis, a partir de cada un dels quals se'n despleguen d'altres igualment importants, però articulats entorn del respectiu primer com les grans branques que amb el tronc configuren l'estructura central d'un arbre. Aquests tres principis troncats els podem definir com el principi de ***cohesió social***, el principi de ***responsabilitat*** i el principi de ***l'educació transformadora***. Desenvolupem-los un per un.

### **1.1. El principi de cohesió social**

La ***cohesió social***: vet aquí un concepte polític relativament nou que no equival - però no és lluny d'una certa sinonímia- al molt venerable d'igualtat, que potser ha estat equívocament usat en el terreny educatiu. Si parlem de cohesió social no és, doncs, per por al concepte fonamental d'igualtat -que hi resulta implícitament postulat en qualsevol cas- sinó perquè creiem que s'ajusta millor als objectius de les polítiques educatives municipals que avui ens ocupen, com una mena de concreció operativa del més genèric i

indeterminat d'igualtat. En un estudi recent de filosofia política de l'educació<sup>1</sup>, Marie Claude Blais analitza vigorosament la varietat de nocions i les consegüents contradiccions que han acompanyat la noció d'igualtat, especialment en relació amb l'educació: ha anat evolucionant des de la noció del *dret igual* de tots a la instrucció cap a la *recerca de la igualtat de fet*, posteriorment cap a la *igualtat d'oportunitats i la democratització* de l'escola o, més recentment, cap a la dotació de *possibilitats iguals a cadascú per viure plenament la pròpia existència i ser acceptat en la diferència*. Per a nosaltres, ara com ara, la noció de cohesió social expressa amb més precisió el que interessa a un ajuntament com a contribució de l'educació al benestar -el més igualitari possible- del seu municipi. Sobretot perquè, ben analitzat, s'hi enclouen bona part dels sentits esmentats. Atès que s'entén que hi ha cohesió social quan no es produeixen trencaments, desigualtats o distàncies greus de qualitat de vida i d'oportunitats entre persones i barris d'una mateixa ciutat o poble, aleshores el concepte revela més directament allò que desitgem: ni entre nens o nenes, ni entre persones adultes, ni entre diferents espais urbans, un ajuntament democràtic i progressista no pot tolerar que s'obrin certes distàncies, per a la percepció de les quals, però, no hi ha mesura objectiva fàcil. Justament una de les millors mesures en el doble sentit de l'expressió -és a dir, mesura com a *instrument* i mesura com a *medició*- és la d'un servei educatiu d'igual o molt semblant fiabilitat en tots els seus centres i adequadament repartit per tot el territori municipal. Mesura entesa primer com a instrument: una bona escola per a tothom és un instrument òptim per al desenvolupament de la igualtat d'oportunitats de creixement personal, de progrés en el coneixement i d'integració social de cada nen i nena, és a dir, un instrument al servei de la cohesió social -que certament és tan necessari com insuficient-. Però també mesura com a avaluació: si volem analitzar el grau de cohesió social d'un poble o d'una ciutat, d'una societat qualsevol, coneguem la distància que hi ha entre el servei que ofereixen les seves diferents escoles; una societat amb escoles massa febles, desateses en qualsevol sentit, al costat d'altres de raonablement dotades i eficaces, és amb tota certesa una societat descohesionada, antiigualitària; més simplement: injusta.

Entorn del principi troncal de la cohesió social, mereixen una menció destacada aquests altres, que en diverses formes el reforcen o fonamenten: la idea-marc de **ciutat educadora**, l'**escola pública** com a base del sistema, l'objectiu de la **interculturalitat** i el mètode de la **participació**. La idea-marc de **ciutat educadora**, difícil de resumir en uns mots justament per la seva complexitat i potència, reclama precisament el compromís actiu de la ciutat **sencera** -en la seva rica varietat- amb el sistema educatiu, tant com a la inversa; allà on s'arribi a un grau acceptable de realització d'aquesta idea, les desigualtats

o distàncies educatives i socials tendiran directament a reduir-se, perquè és inherent a la responsabilitat lliurement assumida d'una ciutat educadora la cura atenta dels valors humans i socials interns i externs al sistema formal d'educació<sup>ii</sup>. La reivindicació de la necessitat d'**una bona escola pública** com a base del sistema és també principi essencial: no es tracta de plantejar ara disputes amb l'escola privada concertada; de fet, si fos "ben concertada" en tots els sentits legals i socials, també seria conceptuable com una modalitat de la pública; el problema, en tot cas, és complir per part de les administracions que concerten i de no poques de les escoles concertades les previsions constitucionals i legals sense subterfugis. Però el que cal amb una certa urgència és recuperar la confiança en el servei educatiu públic, tristament posat en risc pels governs conservadors a Espanya i a Catalunya, als quals -més enllà de les bones paraules- aquest principi és evident que no els inspira. L'escola pública és garantia d'implantació equilibrada de l'oferta educativa en el territori, de pluralisme ideològic i social, d'obertura a la participació i de qualitat educativa de la bona -no només de la publicitària- si se la tracta amb atenció i estima humana, social, legal, administrativa i econòmica. Però allò de què sobretot és garantia, quan es troba en les bones condicions que estem postulant, és de la cohesió esmentada; és allà on van la majoria de nens i nenes, però sobretot -i més en temps de crisi- els dels grups socials menys afavorits: famílies amb aturats, famílies immigrants, barris populars amb ingressos baixos. Una escola pública feble és exactament un motor d'exclusió d'àmplies capes infantils i juvenils, aviat adults marginats o com a mínim amb dificultats per a un desplegament personal i una integració social satisfactòries. A la inversa, una escola pública forta i optimista és un trampolí d'igualtat d'oportunitats, i no pas només per a uns, sinó per a tots, perquè quan és bona tothom s'hi acosta i s'hi barreja, amb un benefici social afegit d'aproximació i d'intercanvi entre tota mena de grups socials i econòmics. Intercanvi que ens porta cap a un altre dels principis d'aquest grup, la **interculturalitat** en tant que un dels nous objectius: avui sabem que la nostra societat té entre les seves preocupacions, poc o molt o gens justificades -darrera l'atur i el terrorisme, segons sondatges recents- la immigració, naturalment la procedent de països empobrits i de cultures tingudes per llunyanes -i per a alguns fins i tot hostils després de l'11 de setembre del 2001. El sistema educatiu és el punt sensible on es manifesten primer i més agudament les contradiccions socials davant del nou fenomen; però és també, sobretot en el marc general de la ciutat educadora, on es poden i s'han de posar les bases del diàleg intercultural, de l'intercanvi produït en termes del màxim respecte i la màxima igualtat i pluralitat possibles; altrament, les distàncies, trencaments, desigualtats o exclusions que defineixen una societat sense cohesió ja tenen un punt on materialitzar-se fàcilment. Ni per

sentit de la justícia, ni per interès d'estabilitat social actual i futura, cap ajuntament no hauria de permetre aquest possible trencament en el seu poble o ciutat. La interculturalitat ha de ser, doncs, cercada dins i fora de l'escola com un nou objectiu d'interès social de primer ordre. I tot plegat té un mètode conegut, menystingut justament pel seu vincle natural amb uns principis no sempre compartits per governs, partits i grups socials conservadors: el mètode -que és forma, però també fons, genuïnament democràtic- de la **participació**. Només qui entén la democràcia com a tràmit al qual toca resignar-se periòdicament amb un simple ritual electoral pot menysprear el que des dels seus orígens grecs la caracteritza: el debat, el diàleg, la presència activa de les persones en allò que les afecta; en el cas de l'escola, a més dels mestres, singularment de mares i pares i, a la seva manera, dels alumnes. Els temps de feblesa democràtica es corresponen amb temps de baixa participació, baixada que fins i tot es consagra legalment en lleis de pretesa "qualitat educativa" amb restriccions sobre les possibilitats que fins ara el sistema havia fomentat. L'evidència del lligam de la participació amb la cohesió social i els altres principis esmentats ens estalvia més consideracions.

## 1.2. El principi de responsabilitat

El principi de **responsabilitat**: fa al·lusió, evidentment, a la responsabilitat pròpia de les institucions municipals. Responsabilitat que és, d'una banda, *capacitat ja demostrada de resposta* a les més variades i sovint fortes exigències de la ciutadania; però també és preparació i compromís per a l'*assumpció de nous reptes* que un subjecte, sigui individual o col·lectiu com són els ajuntaments, pot i ha d'anar assumint com a part natural del procés de creixement o de maduració. El procés de maduració social viscut per les institucions municipals és jutjat per tota mena de ciutadans, experts o no, com un dels valors principals de la nostra -ja no ben jove- democràcia. No seria congruent amb aquest reconeixement que la societat i les institucions polítiques d'àmbit més general retallessin una expectativa d'increment de responsabilitats municipals. No seria congruent, tampoc, amb el principi europeista -de fet, simplement democràtic- de la subsidiarietat o principi de proximitat màxima de la resposta institucional al ciutadà. Cal dir, doncs, que si no es vol caure en la contradicció de negar amb els fets allò que es diu amb la boca i fins i tot s'arriba a escriure en alguns grans tractats -anticipacions honorables de la futura Constitució Europea-, el reconeixement universal, principalment l'institucional, de la responsabilitat o maduresa dels ajuntaments comporta una immediata ampliació de les competències i recursos municipals, singularment en el camp educatiu. La responsabilitat municipal ha de ser reconeguda també, doncs, en forma de **nova capacitat competencial**, lògicament acompanyada dels

recursos necessaris. Fins i tot cal proclamar que, segons la regla no escrita que en democràcia -a l'inrevés de les dictadures- tot el que no està prohibit està permès, els ajuntaments ja han anat guanyant espai competencial *de facto*, amb l'acceptació interessada dels governs *de iure* competents que així estalvien diners, en àmbits com la primera etapa de l'educació infantil o escoles bressol, escoles de música, d'adults i en una diversa gamma d'activitats, com recursos educatius de tota mena o com el tractament de la relació escola-treball, per exemple. Es tracta, en part i una vegada més, de començar a fer legal allò que ja és real -i positiu, segons criteri general. A més d'aquest principi de nova capacitat competencial, i com una condició necessària, cal establir el principi de **disposició cooperativa**: només seria practicable un nou repartiment de competències sobre el compromís, que caldria fins i tot formalitzar d'una o altra manera, de màxima cooperació institucional; els ajuntaments no només s'hi senten predisposats, sinó necessitats -sobretot els més petits- i també experimentats: moltes de les polítiques que despleguen en l'àmbit educatiu són possibles només perquè busquen, tot i que no sempre troben, la cooperació amb les altres institucions públiques. Tal com ja s'ha analitzat i més endavant comentarem, la distribució competencial de l'administració educativa no serà fàcil de fer i, especialment, no serà fàcil d'aplicar en la vida real un cop decidida sobre el paper. Justament per responsabilitat, que és ara el nostre principi troncal, només podem moure'ns en bé de la ciutadania si plantegem la nova distribució competencial no amb tarannà -valgui el joc de paraules- competitiu sinó sincerament cooperatiu. Estem en el terreny de la política estricta, és a dir, de les decisions pures i finalistes: si volem una finalitat de màxima capacitat educadora de la nostra societat, no ens en sortirem sense la multiplicació sinèrgica de les capacitats institucionals que només depenen de la voluntat i la decisió dels governants de cada un dels àmbits. El darrer principi que s'articula netament amb el de responsabilitat, és el principi d'**autonomia**: la lògica més elemental ens diu que no és responsable qui no pot decidir per ell mateix. L'autonomia de cada municipi en el disseny de les seves polítiques no pot subordinar-se, si és seriosa i vol ser efectiva, a cap dictat exterior, llevat de l'articulació amb competències d'àmbit més general establertes per llei. Emperò, cap municipi no hauria de refugiar-se en la seva nova capacitat competencial per no compartir amb els seus centres educatius el mateix principi d'autonomia: cal fugir de la temptació, que sabem que no és pas fictícia, d'enfortir la nova competència com un poder contra tots els altres; si té sentit demanar noves responsabilitats als ajuntaments és perquè poden i saben compartir, en l'espai de la proximitat i la bona coneixença mútua dels agents educatius, els objectius i el treball comuns entre governants locals, representacions socials diverses, directors i mestres, mares i pares i alumnes. Aquest és el repte, però aquesta és

també la justificació més noble que ha de fonamentar el procés d'una certa "devolution" - per usar un mot d'una especial expressivitat més enllà del seu significat literal- als ajuntaments de competències educatives. Competències per compartir cap amunt i cap avall, no per competir, com suggeríem abans.

### 1.3. El principi de l'educació transformadora

El tercer principi troncal el podem definir com el de l'**educació transformadora**: si l'educació només és transmissió, l'educació és conservadora, perquè només es transmet allò que ja hi ha establert i que tendeix a la perpetuació immòbil; una educació transformadora aspira, a partir de la necessària transmissió, també a capacitar per promoure l'evolució, per trencar encarcaments crònics, per generar iniciativa i adaptació a noves situacions i exigències socials i tècniques. Justament si pretenem un compromís fort de l'administració municipal amb el gran repte social de l'educació, no podem limitar-nos a perspectives gestionadores o administradores del fet educatiu, sinó que hem d'incorporar-nos activament al debat social, polític i legislatiu sobre qüestions pedagògiques i socials. Sembla clar que cada ajuntament no ha pas de tenir una mena de llei d'educació pròpia, ni uns programes educatius totalment diferents del municipi veí; més endavant parlarem de la conveniència de lleis i programes educatius comuns que constitueixin una veritable, però oberta, política de país. Però els ajuntaments han de poder expressar necessitats i capacitats específiques que, en combinació amb les lleis educatives d'aplicació general, permetin l'exploració i la pràctica singularitzada d'activitats que potenciïn aquella dimensió transformadora de l'educació. Entenem que les lleis educatives han de crear els marcs adequats i les programacions generals que assegurin una formació semblant a tot el territori per a tots els alumnes. Com més vinculades siguin aquestes lleis a objectius transformadors, més fàcil serà que els ajuntaments hi trobin la connexió necessària amb el que proposarem; però fins i tot en cas de lleis educatives purament formals i més administrativistes que pedagògiques, els ajuntaments han de poder incorporar sempre el valor afegit propi d'una orientació transformadora de l'educació. La raó no és altra que la necessitat d'assegurar alhora l'assoliment de la plena ciutadania - drets, valors, dignitat- per a tots els nens i nenes de les seves escoles al servei de la cohesió social i d'una capacitat alta -en forma de coneixement, bon accés al treball, flexibilitat, adaptació i iniciativa- per al desenvolupament en tots els sentits de la seva comunitat ciutadana. Podríem dir que una aplicació gairebé òbvia de les moltes que té la idea de la ciutat educadora seria l'assoliment d'una "ciutat educada": i ningú amb sentit pedagògic no dubta que una "ciutat educada" és molt més que una ciutat de cortesies i

polideses; és sobretot una ciutat que ha actuat en el sistema educatiu -ensems que a la vida cívica mateixa- per tenir ciutadans amb les condicions suara esmentades, fills i filles d'una educació transformadora, no només transmissora.

Sense afany d'exhaustivitat -perquè és una noció d'ampli espectre significatiu- el primer dels principis articulables amb aquest troncal de l'educació transformadora seria el de la **transversalitat**: és un dels principis inspiradors, formulat en termes diferents però sinònims, de la proposta d'Edgar Morin<sup>iii</sup> sobre els coneixements necessaris per a l'educació del futur i l'esmenta Jaume Trilla<sup>iv</sup> junt amb d'altres -com ara globalitat, integració, formació cívica, p.e.- com a un dels trets de l'aire de família', a la manera wittgeinsteiniana, que tindrien els projectes propis d'una ciutat educadora; buscaria la interconnexió d'àmbits temàtics variats que, tot i que sempre es postula com a 'interdisciplinarietat' en l'àmbit de l'educació formal, poques vegades es practica: la ciutat, amb un ajuntament capacitat per a desplegar polítiques municipals, és l'escenari o laboratori òptim per a aplicar aquest principi; la ciutat és un veritable microcosmos viu on tot s'articula permanentment i on l'accés és practicable sense especials dificultats. En paraules d'Alfieri<sup>v</sup>: *"De fet, si és veritat que l'únic instrument que es pot utilitzar per preparar per a la vida és la vida mateixa, tal com opinava Dewey, se n'hauria de derivar una incorporació gradual de la institució escolar -per si mateixa poc vital- en els components socials més autèntics, com ara el món del treball, les ciències, les arts, l'esport i l'organització social. No en el sentit que l'escola no pugui tenir una funció específica a desenvolupar, sinó en el sentit que si aquesta funció es desenvolupa fora del context vital, no solament no produeix cap resultat, sinó que mata la vitalitat de l'educació i, doncs, la seva mateixa funció"*. I encara, amb una imatge gràfica, ell mateix<sup>vi</sup>: *"L'objectiu a assolir és crear 'curtcircuits' continus entre els joves i alguns 'trossos' significatius de realitat (...); [i que] comprometés directament com més professionals millor dels que actuen en les estructures 'dures' de la ciutat, sense gaires delegacions i subrogacions als educadors d'ofici"*. Estem, doncs, davant d'una exigència directa a l'ajuntament perquè creï valor afegit a l'educació formal relligant-la i fonent-la, com només una administració municipal pot saber fer, amb el màxim de fragments de realitat que constitueixen la ciutat viva de cada dia. Els continguts d'aquesta transversalitat són, naturalment, nombrosíssims, però caldria destacar-ne algun, justament per la seva suposada especificitat i dificultat -puix que no sembla tenir relació directa amb cap de les assignatures clàssiques-: la formació en els valors vinculats a la idea de democràcia, que és un terreny tan complex com fonamental per a donar una dimensió transformadora a l'educació; vincular aquests valors als altres coneixements i a la vida de la ciutat mateixa ha de ser buscat amb fermesa.

El segon principi transformador podria definir-se com el de l'**èxit escolar**. Una resignació fatalista ha impregnat durant anys la comunitat educativa: la resignació davant dels índexs de fracàs escolar; per això, una veritable transformació educativa és plantejar-se en positiu l'assoliment dels millors resultats educatius possibles per als nens i nenes individualment considerats i per al sistema educatiu en el seu conjunt. Pot semblar que es tracta només d'una modificació verbalista o d'una operació publicitària, però en realitat comporta el plantejament d'una renovada actitud pedagògica, que pot definir-se com el compromís de la ciutat per obtenir de cada nen i nena l'òptim de les seves possibilitats educatives; és, doncs, un òptim que incorpora la consideració relativista del punt de partença -limitacions d'origen físic, psicològic, social, cultural o altres- però que, amb convicció sociopedagògica -i més enllà del simple voluntarisme- no accepta *qualsevol* punt de sortida del sistema. La inèrcia porta sovint a sortides ràpides del sistema, frustrants per al nen/a i per a la societat -fracassos evidents-, i el principi exposat exigeix no resignar-se a aquesta inèrcia; justament si algun tret singularitza l'educació com a òptim mitjà per a una progressiva equitat social és la seva capacitat de trencar inèrcies que predeterminin l'exclusió fàcil del sistema dels nens i nenes en situació desfavorida; o dit d'altra manera, la seva capacitat d'estimular fins a graus inesperats de plenitud relativa la capacitat de millorar personalment i socialment de nens i nenes diagnosticats com a problemàtics, marginats, fills de famílies desestructurades, discapacitats físics, psíquics o socials o 'portadors' d'altres conceptuacions similars, encara que menys dramàtiques -absentistes, desmotivats, indolents o inadaptats-. En l'aplicació d'aquest principi rauria justament la més important realització de la idea d'educació transformadora: el canvi -i no pas, és clar, per narcisisme estadístic- de la deficiència potser estructural d'un sistema educatiu que cada dia sembla que té més dificultats precisament a assolir allò que n'hauria de ser objectiu central: canviar, transformar, per l'acció educativa, l'estigma de pessimisme o desesperança que determinades situacions individuals i socials porten com a fatalitat associada a no pocs nens i nenes.

## **2.- La qüestió dels límits competencials**

La dificultat de desenvolupar fins a una realització satisfactòria en la vida real aquest conjunt de principis rau, en primer lloc, en el limitat marc competencial i financer que les lleis reconeixen als nostres ajuntaments en matèria educativa. Aquest no és el lloc adequat per elaborar un discurs centrat en els límits competencials existents i la seva possible modificació en un futur que esperem proper. Els ajuntaments han hagut de viure,

en educació i en molts altres terrenys, en la tensió constant entre el que els era *legalment exigible* -com a competències pròpies i amb finançament més o menys adequat- i el que els era *popularment exigible* més enllà d'elles -en situacions, si no d'il·legalitat, sí d'una mena d'insuficiència de legalitat i, per suposat, amb greus mancances de finançament-. Cal confiar que l'evolució política i legislativa permeti obtenir aviat una sintonia molt més afinada entre el que els ciutadans demanen als seus ajuntaments i el que la llei permet i facilita que aquests puguin fer.

La posició que prendrem avui en relació als límits competencials en educació -atès que hem de parlar més de polítiques que de jurisdiccions administratives- serà la de situar les nostres propostes com a expectatives competencials en l'escala que va des d'uns límits estrets i gairebé ridículs de les competències municipals actuals -d'altra banda ultrapassats per la vida real des de fa temps- fins a un cert "òptim possible" de competències educatives municipals a curt termini, tot i que no estigui reconegut legalment. S'han fet públics el darrer any alguns assaigs <sup>vii</sup> -que combinen equilibradament estudis d'opinió, consideracions polítiques, jurídiques i dades econòmiques- amb una certa aproximació a repartiments competencials possibles en matèria educativa. D'aquests estudis es dedueixen algunes orientacions necessàries per a poder progressar en el terreny de les polítiques municipals d'educació: una primera és la gradualitat i la flexibilitat en el nou procés -que no són contràries a la decisió i a l'avenç, evidentment- que no necessiten argumentació específica, sinó una simple apel·lació al sentit comú. En segon lloc, la conveniència de tenir en qualsevol cas una bona política educativa de país que assegurí una base comuna de formació, un equilibri d'oferta i qualitat educativa al conjunt de Catalunya i una elemental i universal igualtat de drets. En tercer lloc, i per fer servir l'expressió d'un dels nostres principis, una disposició cooperativa i no competitiva entre administracions en l'exercici de les competències que resultin de la nova distribució legal. El canvi de marc competencial ha de ser vist també i molt principalment com un *canvi de mentalitat en relació a les competències* que cadascú tingui en qualsevol moment; podríem arribar a dir que si no hi hagués -que n'hi ha d'haver, i molt important- un canvi legislatiu de competències, seria un gran avenç que, amb la distribució actual, es passés de la mentalitat gasiva i distant que avui perceben i suporten pacientment els ajuntaments a una mentalitat oberta i cooperadora. Finalment, com a aspecte principal, es tracta d'obtenir o millorar qualitats del servei educatiu com ara: capacitat d'adaptació del sistema a situacions diverses, flexibilitat i agilitat per a prendre decisions operatives i adoptar mesures, proximitat als usuaris, millora de processos participatius, identificació clara i directa de responsables polítics de la gestió, ampliació i optimització de l'ús d'infraestructures i

recursos de tota mena, etc. És per això que cal fer el canvi, tant el de llei com el de mentalitat: perquè n'ha de resultar una educació que satisfaci plenament els drets constitucionals i estatutaris, en primer lloc, però també les expectatives de millora constant i de servei de proximitat que el ciutadà de la nova societat del XXI legítimament genera.

Aquesta nova distribució competencial Francesc Colomé <sup>viii</sup> la resumeix de la següent manera: les competències legislatives bàsiques, que avui té l'Estat i en menor grau les CCAA, passarien a un major equilibri entre elles, és a dir, a més participació i responsabilitat per part de les CCAA; les competències d'ordenació del sistema, que avui tenen les CCAA i en menor grau l'Estat, haurien de passar a ser compartides per les CCAA i els Ajuntaments; finalment, les competències de gestió del sistema, que avui tenen les CCAA, els Centres educatius en una molt petita part i els Ajuntaments en un ordre gairebé residual, passarien a ser compartides per CCAA, Ajuntaments i Centres educatius. En un esforç de concreció i desplegament, especifica<sup>ix</sup> tres grups de competències de gestió a compartir significadament pels ajuntaments d'aquesta manera:

*“a) Competències de gestió general: -construcció de nous centres; -grans reparacions, remodelacions i inversions; -equipaments i material; transports i menjadors.*

*b) Competències de gestió acadèmica: -aplicació de la normativa acadèmica i curricular; -avaluació del sistema en l'àmbit territorial del seu abast (relació amb la inspecció).*

*c) Competències de gestió de professorat: -dependència funcional del professorat; -contractació de professorat interí; -formació del professorat.”*

Incorpora matisacions, que ara no cal reproduir, a cada apartat i especialment al darrer, atesa la regulació general existent -de més difícil modificació- del conjunt de la funció pública.

El resultat global d'aquesta proposta, que aquest ponent comparteix, confirmaria la responsabilitat principal -fins i tot incrementada en aspectes generals a costa de l'Estat- de les CCAA, portaria els Ajuntaments a una coresponsabilitat nova en l'ordenació del sistema educatiu i incorporaria Ajuntaments i Centres -amb un increment de les respectives autonomies- a una gestió compartida del sistema. Al final del procés, el resultat hauria estat una molt raonable plasmació d'un dels principis proposats, establert solemnement per *la nostra* Unió Europea i inspirador de tants discursos de lluïment sovint exhaurits en la seva sonora però estricta pronunciació: el principi de subsidiarietat. Més presència dels ajuntaments i dels centres educatius en l'ordenació i gestió del servei educatiu és més proximitat del poder al ciutadà, més accessibilitat seva al control de les accions de govern, més capacitat de diàleg i coresponsabilitat entre governants, prestadors i usuaris del servei. A la fi, més ciutadania democràtica de debò.

### 3. Prospecció de polítiques educatives municipals

Prospecció pot entendre's alhora com a projecció i com a anticipació. Les propostes polítiques que segueixen responen, unes, a la simple *projecció endavant* o continuació d'allò que ja s'està fent i que caldrà mantenir i millorar en el futur -independentment de l'actual capacitat competencial- i unes altres a l'*anticipació d'iniciatives o d'objectius* que en tots els casos dependran de l'ampliació del marc competencial en els termes que ja hem expressat.

Inevitablement, la formulació de les propostes és limitada i ha de ser genèrica, no només per qüestions d'extensió material, sinó perquè el gran valor de concreció i desplegament adaptat a cada situació l'ha d'aportar el criteri autònom de cada ajuntament. D'altra banda, que la proposta sigui limitada parla alhora tant de la limitació del ponent en elaborar-la com, en sentit invers, de l'alta capacitat demostrada per cada ajuntament per haver anat inventant i continuar fent-ho, i que no s'aturin, noves respostes pròpies a la gran diversitat de situacions que ens presenta el món de la vida.

L'esquema articulador de l'exposició d'aquesta darrera part no serà principalment el de competències velles i noves -tan hipotèticament noves, encara- sinó el dels principis expressats a la primera part de la ponència. Sobretot, perquè les polítiques ho són pel fet que s'orienten a principis; la qüestió competencial en el seu nivell de detall és més instrumental -tot i la seva importància i gran complexitat- i com a polítics hem de postular que els instruments es vagin adaptant als principis i no a l'inrevés. Altra cosa seran les dificultats de tota mena que amenacin el procés, però que cal convenir que seran menors si la política és clara i ben fonamentada; de fet, el plantejament general d'una adequada distribució competencial ha estat proposat com a qüestió de principi, perquè no deixa de ser una gran qüestió *política* establir on se situa i com es reparteix i comparteix la responsabilitat de governar. D'altra banda, cal avisar que la situació d'aquestes propostes en cada un dels blocs és certament només aproximativa i perfectament opinable, pel fet que una mateixa proposta és natural que satisfaci alhora més d'un dels principis expressats, la qual cosa permetria molts canvis d'ubicació sense cap problema; igualment, l'ordenació interna en cada un dels blocs no respon a un criteri de prioritat o d'importància.

#### 3.1. Polítiques per a la cohesió social

El primer principi proposat era el de la **cohesió social**; s'hi articulaven la idea de **ciutat educadora** com a marc, la consideració de l'**escola pública** com a base del

sistema, la **interculturalitat** com a nou objectiu social i la **participació** com a mètode o procediment. Entorn de tots ells, la proposta de polítiques educatives a desplegar passaria pel grup d'iniciatives que segueixen. Cal fer explícit davant dels ciutadans el compromís actiu de l'ajuntament amb la **promoció i la millora de la qualitat de l'escola pública**: és cert que això no s'ha de limitar a campanyes informatives, però sens dubte les ha d'incloure. L'escola pública pateix des de fa uns anys -però no a tot arreu ni de manera igual- d'una lenta, però sembla que constant, pèrdua de confiança per part de sectors cívics de tot l'espectre social, sense que objectivament hagi disminuït la seva qualitat general ni la dedicació dels seus professionals. Una bona informació, generada d'acord amb les mateixes escoles, que inclogui l'accentuació dels perfils positius que cada centre pot oferir als seus usuaris, és un punt de partida; però no s'han d'excloure, fins allà on pugui cada ajuntament, **accions de suport material** que facilitin la iniciativa d'elaboració de projectes propis que actuïn com a aglutinadors de la comunitat i que afavoreixin objectius de qualitat i d'igualtat, propis de l'escola pública. D'altra banda, a través del compromís que es pot fomentar des del Consell Escolar Municipal, cal **implicar** fins on sigui possible legalment i socialment totes **les escoles concertades en els mateixos objectius**. L'esforç desplegat per molts ajuntaments i sectors socials -molt especialment associacions de pares i mares- per coresponsabilitzar l'escola concertada en l'escolarització equilibrada dels infants de famílies immigrades ha obert modestament un camí en aquesta direcció que cal seguir.

L'instrument del **Consell Escolar Municipal** és decisiu a l'hora de crear consciència de comunitat ciutadana que educa i que valora i s'implica en l'educació, de *ciutat educadora* a la fi, i de fomentar el compromís en direcció als objectius esmentats; creure en el Consell, dotar-lo de mitjans materials i humans, treballar-hi amb regularitat -especialment ara que ens han fet arribar una gris nuvolada legislativa sobre els processos participatius-; si la participació ja és bona quan la llei hi creu, quan no hi creu, aleshores, a més de bona, resulta imprescindible si no volem que l'educació torni a ser un espai de rituals gairebé autistes, separats del món de la vida. La llei pot no fomentar la participació, però la iniciativa política és capaç de trobar fórmules que la mantinguin i li donin un nou sentit. Parlem del Consell Escolar Municipal, però mentre no es tanquin, la **presència municipal activa als consells escolars de centre** atorga a les polítiques educatives municipals un increment de credibilitat que no és negligible en absolut.

El treball per la interculturalitat és d'una complexitat enorme, impossible de resumir en uns mots; va des d'una mesura prèvia com l'esmentada **distribució equilibrada** d'infants de famílies immigrades en tots els centres sostinguts amb fons públics -amb cerca també d'equilibri d'aquest interès social i del respecte als drets i necessitats de les famílies-

fins a la programació **d'iniciatives d'acollida, suport tècnic a les escoles, assessorament i suport social, educació d'adults, foment de l'associacionisme immigrant i d'interlocutors representatius**, elements tots ells que, sense ser estrictament polítiques educatives, tenen un referent principal i una mena de fil conductor que tot ho relliga en l'adequada escolarització i el progrés educatiu dels seus nens i nenes en convivència diària i positiva amb els autòctons. Hi ha un aspecte que ens queda, per raons econòmiques, lluny de poder satisfer, però en el qual no hauríem de deixar de pensar-hi: el valor de la llengua, tant la seva d'origen com la nostra. El dia que ens sigui possible fer polítiques de **suport al domini de les seves llengües d'origen** -patrimoni que és natural que no vulguin perdre- resultarà molt més positivament acceptada i valorada per ells la nostra pròpia llengua, que ha d'acabar essent també la seva si romanen entre nosaltres, perquè de fet i de dret seran part d'aquest *nosaltres més ampli i divers* que s'està construint dia a dia entre tots.

Altres polítiques que ajuden discretament, però positivament, al foment de la cohesió social són prou consolidades i només cal fer-ne un record breu: es tracta de continuar i ampliar **l'ús comunitari dels centres escolars**, forma senzilla però bona de fomentar la identificació dels ciutadans amb l'escola pública i de facilitar-los la pràctica d'activitats col·lectives i cohesionadores; igualment, i sense que això hagi de representar assumir el cost que comporta, en col·laboració amb les A.M.P.A. i els mestres, l'impuls d'una bona **programació d'activitats extraescolars** s'insereix de ple en la via de proporcionar recursos de millora formativa i de relació social directament complementaris de l'educació formal.

### 3.2. Polítiques per a la consolidació de la responsabilitat

El segon grup de principis, articulats entorn del de **responsabilitat**, feien explícita la necessitat dels ajuntaments de veure's reconeguts amb una major **capacitat competencial**, exercida des d'un compromís -que, com dèiem, hauria de rebre fins i tot alguna mena de formalització legal- de **disposició cooperativa** i amb un ple respecte i articulació operativa amb **l'autonomia dels centres**.

Les polítiques a desplegar sota aquest principi són les que més clarament se situen en l'espai central i alt de l'escala a què ens referíem: és a dir, o són polítiques que s'estan realitzant malgrat no tenir la competència específica o serien polítiques que necessàriament haurien de comptar amb una ampliació competencial avui per avui només existent en l'ordre de les expectatives.

Les polítiques ja assumides, per responsabilitat davant dels ciutadans i davant la relativa inhibició de l'administració competent, són especialment les d'**escoles bressol i de suport a la primera infància**. La situació general ha anat evolucionant cap a una identificació directa dels ajuntaments, per part de la població, com l'administració més disposada i més eficaç a l'hora de fer-se càrrec de l'atenció a aquesta etapa inicial de la vida. No hem d'entrar ara a fons en el debat complex, políticament i tècnicament, del caràcter principalment educatiu o no d'aquestes polítiques, ni de la seva necessària universalitat o obligatorietat. Però, tal com està ara el debat, sembla inevitable -i, sobretot, sembla bo- que els ajuntaments puguin desplegar tota la seva capacitat d'atenció a les persones, en especial als infants més menuts i les seves famílies, amb l'organització de les polítiques adequades. No hem de deixar de reconèixer que la pressió de la demanda té un to assistencial fort, però no ens hem de subordinar necessàriament al manteniment d'aquest to; allò que neix com una demanda assistencial pot ser atès amb tarannà educatiu i subsumir-hi les necessitats assistencials bàsiques tot completant la qualitat de la resposta. No tot han de ser escoles bressol, però com més *educativament inspirats* siguin els tractaments a la primera infància, més hi surtirán guanyant els usuaris principals, que són, evidentment, els infants mateixos: ningú no pot negar que la persona és educable des del primer moment de la vida i, d'altra banda, l'acció educativa -si és pedagògicament pensada per a les respectives edats- integra respostes de salut, d'entreteniment, de socialització i de criança general que cap altre registre d'atenció sabria construir.

En un ordre de menor pressió social, però també esperades dels ajuntaments a la vista de respostes insuficients de qui les hauria de donar, les **polítiques d'escoles de música, d'arts plàstiques o escèniques** han estirat l'esforç municipal cap a iniciatives sens dubte necessàries, però d'un cost material i d'unes dificultats organitzatives notables. No només caldrà esperar cooperacions responsables amb l'administració educativa general, sinó que cal repensar conjuntament l'orientació que s'acaba donant a aquests ensenyaments a mig camí de l'academicisme més tronat i de l'activitat oberta de lleure. Aquí se'ns obre un repte de definició social del valor educatiu de les arts fet des de la pràctica cultural i cívica, que hauria de trobar proximitat i potser coincidència amb el valor artístic i cívic de les respectives accions educatives per a cada una de les arts.

Un terreny més obert i imprecís que els anteriors és el de les **polítiques de formació permanent**: aquí el que podríem anomenar concurrència competencial -i especialment competitiva- és gran. S'hi barregen des de les necessitats socials més bàsiques -com ara la formació d'adults immigrants- fins a expectatives de millora formativa de nivell mig o superior per mantenir la ciutadania adaptada a les incitacions i exigències

constants d'una mòbil i complexa societat del coneixement. Concorren en l'oferta algunes conselleries del nostre govern, universitats, O.N.G., empreses de formació amb afany mercantil, etc. Naturalment, s'espera dels ajuntaments que entomin sempre la part més social, que sol ser la més costosa, de les activitats de formació permanent. Caldrà progressar en les arts de la concertació: segur que tota la varietat d'ofertants pot articular respostes que permetin guanyar en eficàcia i repartir costos. La posició institucional dels ajuntaments els ha de permetre treballar específicament en la cerca d'aquestes articulacions i, després, en l'assumpció de les iniciatives acordades al servei de la capacitació renovada dels seus ciutadans i ciutadanes, especialment dels que tenen més dificultats d'accés a un lloc de treball.

Un aspecte més directament lligat al sistema educatiu, però clarament connectat a aquesta qüestió de l'accessibilitat a un lloc de treball, és el de les **polítiques al servei d'una formació professional adaptada** a les necessitats productives de l'entorn. És un tòpic, però cal insistir-hi fins que la realitat ens demostrï que ja no hi ha problema: la formació professional, tant la reglada com l'ocupacional i la contínua necessiten una proximitat a la vida real de les empreses i les organitzacions de l'entorn que els ajuntaments estan especialment preparats per poder, si no resoldre, sí promoure. Un aspecte no menor d'aquesta qüestió és el de les pràctiques que cal fer a les empreses mentre dura la FP. Doncs bé, són les polítiques municipals les que poden assegurar en un Consell Econòmic i Social o en altres taules i coordinadores, segons la inventiva de cadascú, les patronals, els sindicats i els formadors perquè facilitin l'adaptació de l'oferta formativa a la demanda productiva -la real, no la de propaganda-.

Al servei general dels principis que ara ens ocupen trobem altre tipus de polítiques necessàries, encara que siguin només instrumentalment educatives; però això potser les fa encara més necessàries, atès que política educativa és tot allò que facilita una bona prestació de serveis educatius i és en els àmbits instrumentals que segueixen on ens juguem una part de les possibilitats d'aquella eficàcia.

Primer de tot, **les polítiques de planificació i de programació de l'oferta** educativa al municipi. Aquesta és clarament una necessitat competencial nova, perquè fins ara el rang de la participació oficialment reconegut és francament menor. Certament, ha de ser una competència, com la majoria, coresponsablement compartida: no es pot fer planificació d'un municipi totalment al marge de la planificació general. Però ningú com cada municipi pot saber el que li cal preveure dintre dels límits generals responsablement reconeguts. La construcció del mapa escolar, el seguiment de l'evolució demogràfica i del repartiment de ciutadans en uns o altres barris, la proposta de zonificacions per a la

preinscripció, de les vinculacions de centres de primària a centres de secundària, etc., conformen un paquet de responsabilitat principalment municipal. Fins ara, els Consells Escolars Municipals fan sentir, i les regidories d'educació amb ells, la seva veu que no sempre és prou escoltada i recollida; la llei haurà de permetre un dia que els ajuntaments tinguin més capacitat -i també la necessària responsabilitat- per fer allò que ningú com ells pot fer.

Una política derivada d'aquesta, però de prou relleu en l'exercici educatiu anual, és la **política de preinscripció i de matriculació**: els ajuntaments han de poder ser els qui organitzin, supervisin i unifiquin tot el procés, a través de l'encara no assolida "oficina única permanent". Les raons són evidents: poden donar informació -condició fonamental per a la bona marxa del procés- homogènia i exacta, poden encaixar flexiblement i ràpidament les incidències del procés, poden distribuir amb millor criteri la població amb NEE en tots els centres sostinguts amb fons públics; tot plegat simplement perquè coneixen bé el seu municipi i perquè són els primers interessats en l'adequada satisfacció de les demandes ciutadanes i de la cohesió global que n'hauria de resultar. També, i és important, perquè poden ser més fàcilment trobats a l'hora de les inevitables reclamacions.

En clara vinculació amb aquest punt, però és una proposta que cal reconèixer que és d'una naturalesa especialment delicada, els ajuntaments han de poder dir alguna cosa i amb una **autoritat reconeguda en l'oferta de concertacions i de línies** a obrir en les escoles concertades. Formen part de l'oferta de places sostingudes amb fons públics i, doncs, de l'oferta global a cada municipi, que no ha de resignar-se a veure com, des de lluny i sense justificació ni explicacions, s'obren línies concertades francament discutibles per diversos conceptes: des d'oferta pública suficient fins a condicions socials, d'espai, de qualitat o altres, senzillament inacceptables per pura qüestió de legalitat.

Un aspecte no menor, però que no desenvolupem per la seva obvietat i perquè fins ara ha estat compartit -encara que en posició minoritzada dels ajuntaments- és el de la **cooperació a la creació, construcció i manteniment de centres escolars**. Tot el que sigui avançar en la major responsabilitat dels ajuntaments en aquest punt -coherent amb la demanda de més responsabilitat per a la planificació- serà òbviament un factor de progrés de la política educativa als nostres pobles i ciutats. Aquí, però, mereix un especial esment la conveniència d'un increment de l'autonomia dels centres en l'administració del seu propi manteniment.

Un darrer aspecte d'aquest grup de polítiques seria la **participació activa dels ajuntaments en l'avaluació del sistema educatiu** en els respectius municipis; és clar

que, sobretot si s'incrementen responsabilitats, s'ha de poder aportar i rebre valoracions sobre els resultats d'un sistema on el compromís municipal sigui creixent.

### 3.3. Polítiques per a una educació transformadora

Postulàvem el principi d'una **educació transformadora** amb l'afany d'implicar els ajuntaments en aspectes més directament lligats al resultat últim del fet educatiu, que per definició l'ultrapassa: en efecte, no s'educa per a l'educació mateixa, sinó per a la vida; els ajuntaments no tenen per què limitar-se, malgrat la seva gran importància, a aportacions participatives i socials o a elements instrumentals de planificació o avaluació, com a exemples de les esmentades fins ara; l'educació com a eina de **transversalitat** de la vida ciutadana i les polítiques d'**èxit escolar** són objectius de primer interès municipal.

Al servei d'aquests objectius, hem de dedicar un primer esment a una de les polítiques sens dubte exitoses d'aportació municipal a l'acció educativa: les polítiques generalment dites de **recursos educatius**, que connecten directament amb la idea de ciutat educadora i reforcen i fins materialitzen sovint l'aspiració de transversalitat. Els recursos constitueixen l'expressió de l'afany educatiu de molts serveis públics i fins i tot privats tradicionalment allunyats dels centres i l'activitat educativa; els ajuntaments han aconseguit lligar molts caps perduts dins de l'ajuntament mateix i per tota la ciutat que entren a l'escola o, vist des de l'altra banda, que porten l'escola allà on ningú pensava que hi tingués res a fer. Aquesta és de les polítiques consolidades que mereix reconeixement i multiplicació de la potència demostrada, perquè fa transparents les parets de l'escola -nens que veuen i viuen la ciutat i ciutadans que redescobreixen el dinamisme de l'escola- i permet assolir aquells *curtcircuits amb la realitat* de què ens parlava Alfieri, tan eficaços per a una educació integral dels nostres ciutadans petits, però també -aspecte no menyspreable de la transversalitat- dels adults i dels més grans de tots.

En la voluntat de travessar la vida ciutadana per accions educatives en el seu sentit més ampli, sense fronteres de curricula ni d'edats, la política educativa municipal d'ambició transformadora té un nou aliat d'especial i creixent rellevància: el concepte de **sostenibilitat**. No hi fa res que tingui un carnet d'origen mediambientalista; els responsables seriosos de les polítiques mediambientals són els primers a voler sortir de la seva "especialització" i han de trobar el primer aliat en una ciutat educadora, que cerca les màximes interaccions educatives possibles. Avui els ciutadans comencen a ser cada vegada més conscients que el progrés té límits i que, malgrat l'aspiració de no recular, s'han de crear les condicions per a un creixement equilibrat, solidari i respectuós amb la natura i amb tots els éssers que la conformem; i no només amb la natura física sinó amb un

nou concepte de ciutat més humanitzat. El concepte de sostenibilitat és el que ciutadans i governs han assumit com a definidor d'aquesta nova manera de viure, que té un fonament imprescindible en una nova mentalitat. El canvi de mentalitat és sobretot un resultat *educatiu* en el sentit més ampli, més enllà de les parets escolars: necessitem educar-nos tots plegats per canviar, per transformar una forma de viure que tendeix a l'autodestrucció col·lectiva. Una política educativa municipal transformadora té una ocasió extraordinària de practicar la transversalitat amb una acció coordinada entre les àrees de medi ambient, promoció econòmica, serveis i educació -com a mínim- per tal de treballar educativament amb tots els ciutadans en aquest camí, tan necessari com complex i llarg, del canvi cultural, social i econòmic cap a un progrés sostenible.

La nova **formació comunicativa**: vet aquí un desenvolupament del principi de transformació molt més important que el que ja habitualment es diu. Tothom té en el discurs la necessitat de formar per a l'ús de les eines informàtiques o, segons el tòpic, de les tecnologies de la informació i les comunicacions; aquesta visió, però, sol quedar reduïda a un sentit estrictament tecnològic d'aquests usos informatius i comunicatius. Com aquell qui diu, només a usar el programari bàsic de tractament de textos i de dades, a fer servir el correu electrònic i a bellugar-se -navegar, en to més èpic- per internet. El fet, però, és que la societat avui ha fet un salt qualitatiu -com el féu primer amb la invenció de la impremta i després amb la revolució industrial- i encara més, gràcies no només a l'existència i l'ús d'aquests mitjans, sinó sobretot al fet d'haver-se estructurat com un gran edifici comunicacional -més que comunicatiu, si es permet el matís- i requerir unes habilitats per sobreviure-hi que desborden la simple utilització material de les eines informàtiques. Fins fa poc preocupava l'anomenat analfabetisme informàtic, el de qui no sap ni engegar l'ordinador; ara és hora de preocupar-nos de l'analfabetisme comunicatiu: és a dir, el que -malgrat que sàpigues tractar un text o unes dades, enviar i rebre e-mails i fer consultes i tràmits a internet- et manté al marge de les habilitats constructives i sobretot interpretatives dels missatges eficaços de la premsa, del cinema, dels noticiaris de TV, de la publicitat o de les pàgines-web. El nou poder és sobretot el poder subtil que refina dia a dia la seva gramàtica profunda per situar missatges en la ment dels receptors de forma tan imperceptible com altament eficaç per a la difusió de patrons de pensament i de conducta difícilment compatibles amb el creixement de les persones en llibertat. Per fer efectiva i operativa la llibertat de cada persona, cal, entre altres condicions, que es pugui tenir un ple coneixement de les regles d'elaboració de tot allò que se'ns transmet, única forma de prevenir i superar les manipulacions. Només el coneixement de les habilitats i subtileses semiòtiques, d'aquesta mena de neogramàtica de la comunicació multimèdiàtica pot situar

els nens i nenes d'avui en una posició de creixement lliure enmig de la pluja intensa d'estímul informatius, comunicatius i estètics que la nova societat ens projecta. Joan Majó<sup>x</sup> tancava una ponència sobre el tema amb aquests mots: *“És tota una altra mentalitat, i és aquí on es pot produir una extraordinària marginació de persones que quedaran fora d'aquesta habilitat. No perquè no sàpiguen pitjar tecles, sinó perquè no tindran el cap adequadament ple d'aquelles coses que necessiten per fer això”*. És a dir, no perquè siguin analfabets informàtics -ja en sabran, de pitjar les tecles-, sinó perquè siguin analfabets comunicatius -els mancarà el coneixement que dóna valor i assegura autonomia davant del resultat derivat de pitjar les tecles-. I no és exactament el que de vegades es diu: “la qüestió són els continguts”, tot i que és ben cert que calen bons continguts -la qual cosa mereixeria un tractament a part- sinó l'entrellat comunicatiu que els conforma i els fa transmissibles i eficaços. Com a mínim, els nostres ajuntaments haurien de reclamar de manera immediata l'actualització del currículum i els mètodes didàctics per ser capaços d'assolir l'objectiu d'uns ciutadans formats per a tot això que sembla que ens creiem, però que va quedant reduït a a formulacions de farciment retòric: “societat del coneixement”, “món en xarxa”, “societat de la informació” i expressions similars. Una condició de l'educació transformadora és justament l'habilitació en el coneixement necessari -amb un nou concepte pres de l'italià, l'*alfamedialització*<sup>xi</sup> - per actuar sobre l'entrellat profund de la nova realitat, que és, com dèiem, essencialment un entrellat comunicacional –molt més que informàtic!- de regles absolutament desconegudes per la majoria.

És fàcil suposar que un canvi important cap al domini d'aquesta neogramàtica no podrà fer-se sense un esforç en la formació dels docents que l'han de dirigir: aquesta és una altra de les polítiques en què un ajuntament pot i ha de tenir capacitat d'intervenció, la **política de formació de mestres**. L'espai municipal, o d'agrupacions de municipis, és de dimensió òptima per a iniciatives de formació, que, evidentment, sempre poden respondre i han d'articular-se amb requeriments generals, però que com a norma general han de poder respondre a polítiques formatives de proximitat amb plena participació de la comunitat docent, en un exercici desitjable d'autonomia i responsabilitat professional compartida en la proximitat. Si els ajuntaments han d'acabar tenint algunes capacitats de gestió funcional dels professionals docents, no poden deixar de reclamar capacitat formativa, com a condició primera per mantenir una bona professionalitat que envigoreixi la potència transformadora de l'educació que és, en bona part, a les seves mans.

D'altra banda, no és només la permanent formació dels mestres el que pot assegurar una renovada capacitat educativa al servei dels nostres nens i nenes; avui tornem a sentir, i molt justificadament, múltiples veus -la majoria dels mateixos mestres-

que reclamen la implicació activa dels pares i mares en els processos educatius dels seus fills i filles. Les raons de tota mena no necessiten ser explicades. Si la implicació municipal en la formació de mestres es pot considerar molt desitjable, la implicació de l'ajuntament a dissenyar **polítiques de formació de pares i mares** no ho sembla menys. Naturalment, assumir el cost d'iniciatives serioses d'aquesta mena és i serà impossible per als ajuntaments durant molt temps. Però cada ajuntament pot generar iniciatives de coordinació i consorci entre AMPAs i d'elles amb l'ajuntament mateix que permetin economies d'escala i optimitzacions dels rendiments de la despesa.

Justament la formació adequada de pares i mares, fins i tot de pre pares i pre mares, és la que pot fonamentar millor una altra de les polítiques que fan l'educació veritablement transformadora: la **formació en valors**, que permet que l'ideal d'aprendre a conèixer, fent servir les conegudes propostes de Delors<sup>xii</sup>, culmini en l'aprendre a conviure i a ser. Aquesta és una formació que necessita certament de l'escola, però necessita encara més de l'entorn personal dels infants. La coherència entre els ensenyaments i les pràctiques vitals té en la família el primer punt de control espontani per part dels infants: si la percepció n'és negativa, l'aprenentatge dels valors queda seriosament amenaçat, per molta dedicació que l'escola hi esmerci. La ciutat no només ha de reconèixer l'interès d'aquesta col·laboració, sinó que ella mateixa se n'ha de sentir coresponsable, en la mesura que el conjunt de la ciutat és també un element de contrast, en positiu o en negatiu, d'allò que s'ha ensenyat i allò que es practica en el dia a dia. I, al final, la qualitat de la vida ciutadana té relació directa amb la vivència dels valors personals i socials que nens i nenes hagin après a incorporar a la seva vida. L'ajuntament no pot restar, doncs, indiferent davant de la qüestió. Aquí apareix un espai obert novament a la transversalitat: la possibilitat que les regidories d'urbanisme, medi ambient, joventut, cultura, hisenda, mobilitat, policia municipal, etc. generin educació en valors tot desenvolupant programes -per a les escoles, però també per als veïns, els centres cívics, les llars de jubilats- que posin de relleu, que *remarquin els valors* de ciutadania, de democràcia, de respecte a les persones, els animals i les coses que les respectives polítiques necessàriament contenen.

Un últim objectiu articulats en aquest grup és el treball per a l'**èxit escolar**. Ja hem fet abans les consideracions de principi que fan al cas. Es tracta ara de precisar la possibilitat de **polítiques municipals de cooperació a l'èxit escolar**: l'ajuntament té l'obligació legal i la situació institucional adequada per actuar al nivell bàsic de treball en aquesta direcció, la disminució fins a la desaparició de l'absentisme escolar; la inassistència a l'escola és, naturalment, el primer fracàs. L'ajuntament, però, com demostren algunes experiències a diversos municipis catalans<sup>xiii</sup>, pot i hauria de desplegar

accions de detecció de situacions familiars i personals de risc a través dels serveis socials, en concertació amb l'escola i altres professionals, que proporcionessin el primer gran èxit escolar, una presència activa, tranquil·la i positiva de tots els nens i nenes en els seus centres, amb l'assistència tècnica i social necessària per a viure en plenitud les seves hores d'escola.

Però, més enllà d'aquest nivell mínim, l'ajuntament ha de poder implicar-se en programes, sens dubte complexos, d'optimització de les capacitats de tots els nens i nenes. Atès que l'èxit escolar total és, raonablement, impossible, l'esforç final s'ha de dirigir al disseny de **polítiques de transició al treball** que, a més de les formalment pensades per als qui completen cicles de formació professional -de les quals ja hem fet esment abans-, no converteixin les sortides imprevistes del sistema escolar en un fracàs, sinó en una mena d'"oportunitat adaptada" a la situació de cada alumne. La tasca dels mestres com a centre i la cooperació de professionals, de pares i mares i la coordinació que pot fer l'ajuntament d'estratègies d'èxit escolar i, complementàriament de transició al treball, mereixen la consideració d'aquestes polítiques com unes de les que més poden dignificar i potenciar el caràcter transformador que creiem que l'educació ha de tenir com a tret essencial. El dia que aquestes polítiques tinguin bons resultats, en efecte, quedaria clar que l'educació no es conforma amb tenir un temps els seus alumnes i transmetre'ls alguns tòpics del coneixement, sinó que és un motor d'integració dels nois i noies a la vida plena, que en una bona mesura és externa al sistema educatiu estricte. Aquest és un aspecte de la transversalitat altament desitjable: els serveis educatius de l'ajuntament han d'articular polítiques amb serveis de promoció econòmica i ocupacional, serveis socials, serveis de joventut, Consell Econòmic i Social i altres que facilitin el millor efecte possible de la transversalitat: la plena articulació d'educació i vida, en un ordre més concret, de nois i noies i treball. Tal com s'apunta en un estudi recent<sup>xiv</sup>, els ajuntaments, en un model de descentralització, haurien de crear un servei d'informació i orientació escolar i professional únic, amb nòduls en els centres educatius i en el Servei d'Ocupació de Catalunya, que actuaria com a punt d'arrencada del procés d'inserció dels nois i noies en el món laboral. Naturalment, aquesta és una mostra, bàsica però no única, de les polítiques possibles en aquest àmbit.

Aquesta, com gairebé la majoria de propostes de polítiques presentades, se situa en els graons més alts de l'escala competencial abans esmentada: una part de l'escala que espera canvis polítics i legislatius i que demanarà molt d'esforç als ajuntaments, però que compta com a aval amb una sèrie molt destacada de graons pujats, d'espais competencials consolidats malgrat lleis i finançaments restrictius. Al començament de la ponència

assenyalàvem la importància de recuperar el sentit més alt de la política. És en nom d'aquest sentit que hem mostrat que la capacitat d'impuls de l'educació pública des dels ajuntaments és un fet, però sobretot és també un feix d'expectatives legítimes a favor d'una educació molt més propera a l'interès real dels nens i nenes i de la ciutadania en general. És per tot això que es pot esperar -i la revisió de l'Estatut de Catalunya demanada per gairebé tots els grups parlamentaris en podria ser el primer gran moment- un reconeixement de la maduresa, de la responsabilitat i de la gran capacitat de servei a l'educació dels ajuntaments de Catalunya.

Moltes gràcies

---

<sup>i</sup> BLAIS, Marie Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique (2002) *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éd. Bayard, pàgs. 125 ss.

<sup>ii</sup> Principis 1, 2 i 3 de la *Carta de Ciutats Educadores*

<sup>iii</sup> MORIN, E. *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*, Barcelona, Centre Unesco de Catalunya, 2000. Desenvolupa la idea principalment al capítol II dedicat als "principis d'un coneixement pertinent" (pàgs. 29ss.) on aborda la necessitat de preparar el coneixement per a la globalitat, el context, la multidimensionalitat i la complexitat.

<sup>iv</sup> TRILLA, J. "Un marc teòric: la ciutat educadora" a *Temes d'educació*, num. 13, pàgs. 11-39, Diputació de Barcelona, juliol de 1999

<sup>v</sup> ALFIERI, F. "El paper del municipi en la ciutat educadora" a *Temes d'educació*, núm.12, pàgs. 90-102, Diputació de Barcelona, octubre de 1998

<sup>vi</sup> *ibid.*

<sup>vii</sup> Document elaborat per BAS, J.M. I ALTRES "Govern i gestió del sistema educatiu a Catalunya. El paper dels diferents nivells de govern", presentat al "Fòrum Escola i Ciutat", celebrat a Barcelona el 10, 11 i 12 d'abril de 2002. En Annex a aquest document es preseten resultats d'una enquesta sobre "Municipis i Escola", realitzada per la Fundació Rafael Campalans, Barcelona 2000. Finament, la Ponència de COLOMÉ, F. "La descentralització als ajuntaments de competències en matèria d'educació" presentada en una Jornada de la Fundació Carles Pi i Sunyer a Girona el 26 d'abril de 2002

<sup>viii</sup> COLOMÉ, F., *doc.cit.*, pàg. 12

<sup>ix</sup> *ibid.*, p. 18

---

<sup>x</sup> MAJÓ, J. “Canvi tecnològic i canvi de poder” dins *Educació i canvi social*, Ajuntament de Sabadell, 1999, pàgs. 139-157

<sup>xi</sup> Amb aquesta finalitat ha començat fa pocs anys a alguns municipis italians l'experiència dita “scuola alfamediale”, és a dir, la que ensinistra en la lectura i l'escriptura multimedial, sota la direcció de Tullio Sirchia. Dues frases explicatives seves resumeixen l'esperit que inspira aquesta experiència: “*Els textos mòbils, sonors, visibles, verbals, mediàtics (intertextos i hipertextos), diversament combinats, són a la base de **tota forma** d'experiència, significació, informació, comunicació, art, treball i producció*”; “*el trànsit de les Dues a les Tres Cultures -Humanística, Científica, Multimedial- és essencialment una extensió del treball monotextual de tipus alfabètic al treball intertextual i hipertextual de tipus multimedial*”. És a dir, a partir de la gramàtica de sempre -i en cap cas contra ella- la immersió en la *neogramàtica multimedial*. Tot un programa de transformació escolar, que caldrà fer des d'alguna de les administracions; per què no des de la municipal? En alguns municipis d'Itàlia ho és. Visiteu [www.scuolatrentapedi.it](http://www.scuolatrentapedi.it)

<sup>xii</sup> DELORS, J. I ALTRES, *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*, Centre Unesco de Catalunya, Barcelona, 1996, p. 85

<sup>xiii</sup> Treballs desplegats als municipis de Calella, Martorell, Sabadell, Vic, sota l'impuls de la Diputació de Barcelona: *Projecte IEXL : “La intervenció educativa en xarxes locals en la millora de l'èxit escolar”-Projecte “Observatori d'oportunitats educatives”*, Departament de Pedagogia Aplicada, UAB, 2000-2002, coordinat per Joan Rué

<sup>xiv</sup> HOMS, O., *La transició escola-treball, un nou àmbit per la política local*, document elaborat per al Fòrum Local d'Educació, Barcelona, desembre 2002