

L'EQUITAT EN L'EDUCACIÓ

Jornada del Marc Unitari de la Comunitat Educativa

L'EDUCACIÓ PÚBLICA: MÉS EQUITAT MÉS QUALITAT

Escola del treball. Barcelona.

Dissabte, 17 de març de 2007

Jornada organitzada pel

MARC UNITARI DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

FAPAC-FAPAES-FMRP-CCOO FETE/UGT-UTEC/STEs-AEP-CEPC-AJEC-SE

<http://muce.pangea.com>

Amb la col·laboració de

Generalitat de Catalunya, Diputació de Barcelona, Fundació Jaume Bofill

L'EQUITAT EN L'EDUCACIÓ

Jornada del Marc Unitari de la Comunitat Educativa

L'EDUCACIÓ PÚBLICA: MÉS EQUITAT MÉS QUALITAT

Escola del treball. Barcelona.
Dissabte, 17 de març de 2007

1.- Presentació

2.- Conferencia

Factors de desigualtat en l'educació

Elements de diagnosi de la realitat de Catalunya amb una perspectiva comparada: OCDE. **Jorge Calero**, *catedràtic d'Economia Aplicada. Universitat de Barcelona*

3.- Taula rodona

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

- ***Els centres educatius públics***
Conxita Calvo, mestra de l'IES Puig i Cadafalch de Mataró
- ***Els centres educatius concertats***
Carles Armengol, secretari de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya
- ***L'administració local***
Josep Pàmies, regidor d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa
- ***L'educació en el lleure i les activitats del fora escola***
Roser Batlle, pedagoga de la Fundació Catalana de l'Esplai
- ***La transició escola treball***
Ramon Serra, secretari d'Educació Formal del Consell Nacional de Joventut de Catalunya

4.- Treball en grups

Propostes per l'equitat del sistema educatiu a Catalunya

1. ***Planificació i escolarització***
2. ***Recursos per la equitat***
3. ***Coresponsabilitat dels centres***

5.- Manifest del MUCE: L'educació un dret de ciutadania.

1.- Presentació

El Marc Unitari de la Comunitat Educativa de Catalunya va engegar una campanya el novembre del 2005 que, sota el lema “Per una educació pública, laica i de qualitat”, mostrava la nostra preocupació pel risc de fractura social que pot comportar la consolidació d'una doble xarxa de centres que es diferenciessin per l'estatus econòmic, cultural o social dels alumnes i les seves famílies i apostava per un sistema educatiu basat en l'equitat, la participació, la laïcitat i el finançament adequat. Tot això es feia en la perspectiva d'un nou marc legislatiu – tant a nivell estatal com per a Catalunya – i amb la voluntat de fer aportacions que ajudin a adaptar el nostre sistema educatiu, la nostra “escola”, als nous requeriments actuals i futurs, al servei d'una “ciutadania més preparada per al progrés social i econòmic del país i a la vegada més compromesa i solidària amb l'equitat i la justícia social arreu del món.”

Des d'aquelles dates, efectivament, el marc legal que regula el món de l'educació ha variat, al nostre país s'ha definit un escenari que estableix un marc de responsabilitats compartides entre agents educatius, institucions i administracions i hi ha en marxa un desplegament legislatiu que ha de desembocar en una llei d'educació d'àmbit català. I en aquest nou escenari ens continua semblant irrenunciable l'objectiu últim de l'equitat del sistema, o el que és el mateix, que l'acció de tots els centres i educadors de l'àmbit formal i no formal, de tots els sectors de la comunitat educativa, la coresponsabilitat entre administracions, tinguin present l'equitat com un dels seus objectius fonamentals. I a aquest tema ha dedicat el MUCE una jornada. El contingut de la publicació que teniu a les mans recull el més rellevant del que s'hi va recollir.

L'esquema del programa de la jornada dóna forma, també, a l'índex d'aquesta publicació, de manera que la ponència marc del professor Jorge Calero situa el marc conceptual i aporta uns interessants elements d'anàlisi per valorar el que hauríem d'aconseguir en aquest difícil però fonamental repte, a la llum d'algunes dades rellevants que ell ens va aportar. La taula rodona és ben il·lustrativa de les diferents cares que el tema de l'equitat ha de tenir si ens prenem l'acció educativa en el sentit ampli amb què el MUCE defineix l'educació. I la trobada en grups aporta punts de vista i propostes complementàries que són fruit de la reflexió i el debat posteriors que es van plantejar per part de les persones participants aquell dia.

El camí cap a un sistema més equitatiu és, segurament, una de les contribucions més importants que pot fer l'educació al benestar i al futur col·lectiu de la nostra gent, dels nostres ciutadans i ciutadanes presents i futurs. La jornada organitzada pel MUCE i el seu contingut volen ser una contribució a aquest noble propòsit.

2.- Conferencia

Factors de desigualtat en l'educació

Elements de diagnosi de la realitat de Catalunya amb una perspectiva comparada: OCDE.

Jorge Calero, *catedràtic d'Economia Aplicada. Universitat de Barcelona*

Equidad y desigualdad. Conceptos y criterios

La contraposición entre igualdad y equidad. Porque últimamente, para así decirlo, últimamente en los últimos 10, 15 años, estamos hablando tanto de equidad y menos de igualdad? ¿Es el concepto de equidad opuesto al de igualdad? Pues bien, no. Tomo la argumentación de Amarta Sen, Premio Nobel de economía en el año 1998, que afirma que cualquier forma de pensar, acerca de cómo tiene que ser la sociedad, cualquier teoría normativa acerca de cómo organizar la sociedad, está basada en un principio de igualdad.

Pero, ¿igualdad de qué? ¿Qué es lo que queremos que sea igual en nuestra sociedad?, o más concretamente, ¿qué es lo que queremos que sea igual en nuestro sistema educativo?

Podemos hacer que sea igual la libertad, por ejemplo, la libertad de elección de centro privado o público. Podemos hacer que sea igual el tratamiento, los recursos. Podemos hacer que sean iguales los derechos. Podemos hacer que sean iguales, como veremos después por ejemplo, los logros educativos, lo que realmente aprende la gente.

Unos sistemas educativos dan énfasis a un tipo de igualdad y otros dan énfasis a otros. Veremos qué es lo que ha pasado en nuestro sistema educativo con respecto a sistemas educativos europeos, por ejemplo. Bien, cuando decidimos hacer iguales a la gente en una dimensión, automáticamente les estamos haciendo desiguales en otra. Y esto es preciso tenerlo en cuenta cuando hablamos de política educativa.

Les propongo un ejemplo muy sencillo: tenemos dos personas, una persona sin discapacidad y una persona con una discapacidad. Queremos hacerles iguales, ¿pero iguales en qué? si hacemos iguales a esas personas en términos de ingresos, el dinero que reciben, obviamente la persona en discapacidad lo va a pasar peor, porque va a necesitar muchos más ingresos para mantener el mismo nivel de vida. Por tanto hacemos iguales en ingresos y hacemos desiguales en bienestar.

Por contra, si queremos hacer iguales a esas dos personas en términos de bienestar, tenemos sin duda que dar más recursos en una persona con discapacidad para que pueda, por así decirlo, compensar esta discapacidad que tiene.

Por tanto automáticamente una dimensión de igualdad entra en competencia con la otra.

Más allá de este ejemplo, que es muy sencillo, en el terreno del sistema educativo tenemos exactamente lo mismo: competencias entre diferentes dimensiones de igualdad.

En un ejemplo que es paralelo al anterior, si hacemos iguales a los alumnos y alumnas en términos de tratamiento, es más que posible que los resultados, los logros, sean diferentes. Porque cada uno de los alumnos y alumnas lleva una especie de carga, lleva una trayectoria previa, familiar, cultural, que hace que pueda aprovechar más los recursos o los pueda aprovechar menos.

Bien, por tanto, esta reflexión acerca de las diferentes dimensiones de igualdad, y la necesidad de elegir una de ellas, nos lleva al concepto de desigualdades justas. Desigualdades justas en el sentido de que aceptamos en el sistema educativo algo que es desigual para realmente conseguir nuestros objetivos.

Cinco principios de equidad en educación

Bien, centrados ya en el ámbito de la Equidad. En la educación, hay cinco principios o cinco dimensiones en que podemos hacer iguales a las personas:

1.- Igualdad de acceso-igualdad de oportunidades.

Podemos igualar su acceso, y por tanto estaríamos en una especie de escuela meritocrática: seleccionamos a los más capaces en función del mérito, pero al menos garantizamos la igualdad de oportunidades. Igualdad de oportunidades y luego cada uno llega hasta donde llega. Obviamente, todos sabemos que detrás de la meritocracia se esconde la cuestión de que la gente no llega hasta donde puede en función de sus intereses o de su mérito, sino muy a menudo en función de sus recursos previos, y esto es muy difícil de evitar.

2.- Igualdad de proceso-condiciones, trato.

Podemos hacer iguales a la gente en el proceso, tratar igual a todo el mundo. Por ejemplo, podemos hacer lo que se ha hecho en los sistemas comprensivos: prolongar la cantidad de años en que todos los niños y niñas son tratados igual. Pero detrás de esto también se esconde el problema de que cuando tratamos igual a los diferentes estamos provocando resultados diferentes.

Todo esto más o menos yo creo que es conocido y es conocido también en el día a día de la práctica escolar.

Igualdad de acceso e igualdad de proceso es, hasta el momento, el objetivo que se ha planteado la política educativa en Cataluña y en muchos países europeos.

3.- Igualdad de logros.

Sin embargo, parece que en los últimos años hay una cierta tendencia a, por así decirlo, subir el listón de la dimensión de igualdad. Y pasar a esta tercera acepción: la igualdad como igualdad de logros. Hacer que todos los niños y niñas accedan al menos a unas competencias básicas iguales.

Esto es lo que nos encontramos en países de sobra conocidos, países nórdicos, y el arquetipo: Finlandia, donde se sigue el principio de ningún niño, ninguna niña dejado/a atrás, ningún estudiante dejado atrás.

¿Es ésto algo que se está incorporando en nuestra política educativa? Bien, de una manera un poco parcial y con altibajos, pero sí parece que hay señales de que podemos estar introduciendo esta dimensión de igualdad de logros.

Por ejemplo, cada vez se presta más atención a los resultados de PISA. PISA es claramente un sistema de medición de competencias básicas y por tanto medición de logros. En este mismo sentido destaca la incorporación en la LOE de las evaluaciones-diagnóstico, para saber qué es lo que pasa en el interior de cada uno de los centros y hasta qué punto los estudiantes acceden a unas competencias básicas más o menos por igual.

4.-Igualdad en el impacto social de la educación.

Bien, el cuarto nivel, el cuarto principio difícilmente desde el sistema educativo se puede conseguir. Se trata de no solamente hacer iguales los logros, sino conseguir que su traducción fuera del sistema educativo sea también igual.

Esto es bastante complejo. ¿Por qué? Obviamente el sistema educativo tiene un papel muy peliagudo, y vosotros lo conocéis sobradamente, Pero claro, el sistema educativo se tiene que hacer cargo de desigualdades que son previas y que están en las familias y que están en la sociedad y que están en los barrios.

Tiene que tratarlas como puede, y se supone que ése “como puede” tiene que ser igualitario.

En el imaginario del sistema educativo está que tiene que ser la escuela menos desigual que la sociedad. La escuela tiene que compensar a la sociedad por las desigualdades previas. Pero claro, ésto es prácticamente un imposible, porque las desigualdades previas son muy fuertes y están incorporadas desde el minuto uno, desde el primer año de vida, y la tarea del sistema educativo es un poco como la de Sísifo con la piedra: levantado hacia arriba para que luego vuelva a caer. Porque además, luego, es más que posible que vuelva a caer, por muy igualitario que sea el sistema educativo puede ser que en algunas dimensiones, los usuarios con los que trabajan llevan incorporadas esas desigualdades.

Muy a menudo los profesionales en el sistema educativo llevamos incorporados en nuestra cabeza también esas desigualdades.

Y luego, para hacer más complejas las cosas, cuando salen las personas del sistema educativo, se encuentran con el mercado de trabajo, y se encuentran con una sociedad que es todavía más desigual que el sistema educativo.

En este ejemplo lo vamos a ver muy claramente: cómo el sistema educativo puede ser muy compensador de las desigualdades de género de la sociedad. Y parece que esto lo hace bien. Pero claro, luego llega el sistema productivo, llegan las mujeres a trabajar, y se encuentran con que sus salarios, son inferiores a los de los

hombres. Diferentes estudios, en análisis cuidadosos, nos dicen que un 25%, 30% o 20%, más bajos. Por tanto, es una ambición muy difícil en el sistema educativo compensar por las desigualdades de la sociedad.

5.- Renuncia a cualquier principio de igualización

Bien, y un quinto objetivo o principio de equidad en la educación. Es decir: el principio de no hay principio. El principio de renunciar a cualquier principio de igualación. Sería un principio ultraliberal. Cualquier igualación que hagamos de acceso, de proceso, de logros de facto está provocando una restricción de las libertades individuales. Por tanto lo que conviene según los defensores de este principio, que existe, y como posición teórica es legítima, podemos o no estar de acuerdo, y apuesto a que no estamos de acuerdo ninguno, pero que como posición teórica es legítima: renunciar a cualquier principio de igualación, en tanto que el derecho a la igualdad atenta contra el derecho a la libertad.

Bien ya podéis ver claramente, que hay sistemas educativos que han focalizado más en un principio o en otro. Este quinto principio pues nos suena pues recientemente, no hace falta irse a Gran Bretaña, sino más recientemente aquí hemos tenido cosas similares.

Bien, lo que voy a hacer a continuación es revisar diferentes desigualdades en el sistema educativo catalán y también en el español, siguiendo esos principios de equidad.

Lo que vamos a ver enseguida es que, en realidad, nos ajustemos a cualquiera de los principios a los que nos ajustemos, es decir, decidamos lo que decidamos, el sistema educativo está plagado de desigualdades.

Esto también lo conocemos, pero lo que voy a intentar va ser hilar un poco más fino y ver en dónde están las desigualdades más importantes, a quiénes afectan y sobre todo al hacerlo de forma estructurada, siguiendo este esquema de acceso, proceso, logros e impacto, pues también que cada uno, en función de sus elecciones políticas, elecciones personales, pueda situarse.

Porque evidentemente habrá algunos para los que algún toque de desigualdad sea imperdonable. Les pongo un ejemplo, en Cataluña el 20% de los estudiantes se quedan atrás, por poner una cifra, sabemos por la práctica que esta cifra no tiene mucho sentido, pero si medimos de una manera más o menos objetiva, los resultado de PISA en matemáticas a los quince años el 20% están en esa franja de analfabetismo funcional de cara a la sociedad actual. Este 20% se corresponde a los alumnos que puntúan en el grupo uno y menor de uno en PISA.

El 20% se quedan atrás en Cataluña 23% se quedan atrás en el conjunto del Estado. ¿Qué quiere decir esto? Pues que en igualdad de logros nos queda bastante por recorrer, hay mucha gente que se queda atrás. Y esto, lo discutiremos luego, puede provocar una exclusión social muy importante.

Pero esta cifra para algunos será imperdonable. Claro, si nuestra dimensión de desigualdad es la igualdad de logro, esta cifra es imperdonable. Pero si nuestra dimensión de desigualdad es la igualdad de oportunidades, puede ser perfectamente aceptable. A esta gente se les ha dado las mismas oportunidades y el hecho de que haya gente que se quede atrás no es necesariamente responsabilidad del conjunto de la sociedad.

Claro, eso depende de qué dimensión de desigualdad hemos elegido en nuestra definición de equidad. Por así decirlo, equidad sería todo el marco, y quien haya elegido la dimensión de logro, igualar los logros, estará francamente descontento con ese 20%. Pero quien haya elegido por ejemplo, igualar el proceso, incluso esa dimensión dos, pues puede estar contento: se ha tratado a todo el mundo por igual, unos llegan y otros no, ¿que más puede hacer el sistema educativo?

Vamos a revisar diferentes dimensiones y vamos a ver qué factores de desigualdad hay en cada una de ellas.

Igualdad de acceso

He elegido una franja del sistema educativo que a mí me parece especialmente relevante y que se está, en los últimos años, seleccionando como una de las más relevantes en los países europeos: la Educación Secundaria Superior, post-obligatoria, Bachillerato, ciclos formativos de grado medio.

¿Igualdad de acceso?			
Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de educación secundaria superior. 2004.			
	Total	Mujeres	Hombres
República Eslovaca	91,3	91,5	91,1
República Checa	90,9	91,2	90,5
Eslovenia	89,7	93,7	86
Polonia	89,5	91,6	87,4
Suecia	86,3	87,6	85,1
Lituania	86,1	90,1	82,2
Austria	85,3	85,9	84,6
Irlanda	85,3	88,6	82,1
Finlandia	84,6	87,9	81,2
Hungría	83,4	84,9	81,9
Estonia	82,3	92,3	72,5
Bélgica	82,1	86,8	77,4
Grecia	81,7	86,9	76,5
Chipre	80,1	84,4	75,4
Francia	79,8	81,3	78,3
Letonia	76,9	83,4	70,7
Reino Unido	76,4	76,6	76,2
Dinamarca	76,1	78,6	73,3
Alemania	72,5	73,4	71,6
Italia	69,9	73,4	66,4
Catalunya	65,9	73	58,9
España	62,5	70	55,2
Portugal	49	58,8	39,4
Malta	47,9	48,7	47,1
Unión Europea (25 países)	76,4	79,1	73,8
Unión Europea (15 países)	73,5	76,3	70,6

Las cifras en Cataluña y en España son extraordinariamente bajas, y esto es algo en lo que nos estamos fijando recientemente, nos hemos parado a pensar en esto desde hace muy poco tiempo, yo diría uno o dos años. Antes prácticamente nadie hablaba de esto, a pesar de que ya desde el año 2003 está seleccionado como uno de los

objetivos de la Estrategia de Lisboa de la Unión Europea: alcanzar el 85% de personas que consiguen la titulación de Secundaria Superior.

El problema en Cataluña es grave, y es paralelo al problema de España. En realidad aquí tenemos, yo diría que actualmente (y quizás a lo mejor decís que soy un exagerado), yo diría que es probablemente el problema más grave del sistema educativo en Cataluña y en España, que lógicamente es una réplica del problema también gravísimo del fracaso escolar en la obligatoria.

Es éste un cuello de botella en términos de equidad gravísimo y es un problema en términos de sistema productivo también gravísimo. ¿Cómo vamos a hablar de sociedad del conocimiento, sociedad de la información, cuando tenemos estas cifras tan bajas de continuidad en los estudios?.

Fijaos que a esta cifra, a este indicador, la Unión Europea le llama “abandono temprano”:

la gente que solamente estudia hasta la Educación Obligatoria se dice que ha abandonado tempranamente. Pues bien, tenemos en Cataluña una cifra de abandono temprano del 34,1%. Y además este abandono temprano se concentra especialmente en los hombres. ¿Porqué? Porque las mujeres siguen estudiando y se ha establecido ya desde hace muchos años una sinergia importante entre mujeres y el sistema educativo que es muy favorable no solo para el sistema educativo sino para el conjunto de la sociedad.

En un contexto de globalización, estamos compitiendo con países con una fuerza de trabajo mucho mejor educado, estamos intentando competir con un país como la República Checa, que tiene factorías de coches que fabrican modelos similares a los que se producen en Martorell, factorías de Volkswagen. Pues bien, en la República Checa sólo tienen una cifra de abandono temprano del 9%, y están produciendo los mismos automóviles.

¿Y por detrás que tenemos? Pues bueno, lo de siempre: Portugal, y, en este caso, Malta.

Por lo tanto en igualdad de acceso ya vemos que hay bastante camino por recorrer.

Pero además hay otro semáforo rojo, otra luz de atención muy importante:

en los dos últimos años para los cuales tenemos estadísticas, muy recientemente en el 2004- 2005- 2006, está además bajando, algo que no había sucedido. Claro, ésto es morir de éxito: la gente no estudia porque tiene un mercado de trabajo muy dinámico y ésto se aprecia sobre todo en las Comunidades Autónomas mediterráneas, donde existe todo un sector servicios, sobre todo un turismo, muy activo. Pero en cierto modo es morir de éxito porque estos trabajos relativamente bien pagados para jóvenes de 16 años que dejan de estudiar son en buena medida pan para hoy y hambre para mañana.

Igualdad de tratamiento

Nos podemos poner otro objetivo: igualdad de tratamiento. La igualdad de tratamiento más o menos se consigue o se busca, y es uno de los objetivos de la política educativa, con los sistemas comprensivos.

¿Igualdad de tratamiento?	
Apoyo por parte del profesor.	
Diferencias entre el grupo de puntuaciones más bajas en matemáticas (PISA-03) y el resto.	
	Discriminación positiva
Italia	0,37
Alemania	0,31
República Eslovaca	0,3
Luxemburgo	0,3
Austria	0,25
Bélgica	0,22
Irlanda	0,19
Francia	0,18
República Checa	0,15
Grecia	0,15
Portugal	0,14
Letonia	0,12
Polonia	0,1
Hungría	0,1
Finlandia	0
Países Bajos	0
España	0
Dinamarca	0
Suecia	0
Reino Unido	-0,16
<u>Noruega</u>	<u>-0,25</u>

Yo quería señalar una cosa muy curiosa que aparece en PISA, y que en realidad, vemos que la igualdad de tratamiento, en la mayoría de los países europeos no se cumple, pero no se cumple a la inversa de lo que podríamos pensar.

En la mayoría de los países nos encontramos con que, al menos para matemáticas, tienen más apoyo por parte de los profesores los estudiantes con puntuaciones más bajas. Y que por tanto la causalidad, por así decirlo, se invierte. Podríamos decir: cuando los profesores dan poco apoyo a los estudiantes, entonces sacan menos notas. Esto es de sentido común, pero sin embargo nosotros nos lo encontramos de forma inversa y de forma muy estable en todos los países. ¿Qué nos encontramos? Pues que precisamente los estudiantes que tienen peores notas reciben más apoyo. Es un caso claro de compensación, de discriminación positiva.

Esto pasa en la mayoría de los países. En países como el Reino Unido y Noruega nos encontramos justamente con lo contrario. España está en el punto medio. Se trata por igual a todo el mundo. Esto quiere decir que al menos en ese indicador el principio de igualdad parece que se está cumpliendo.

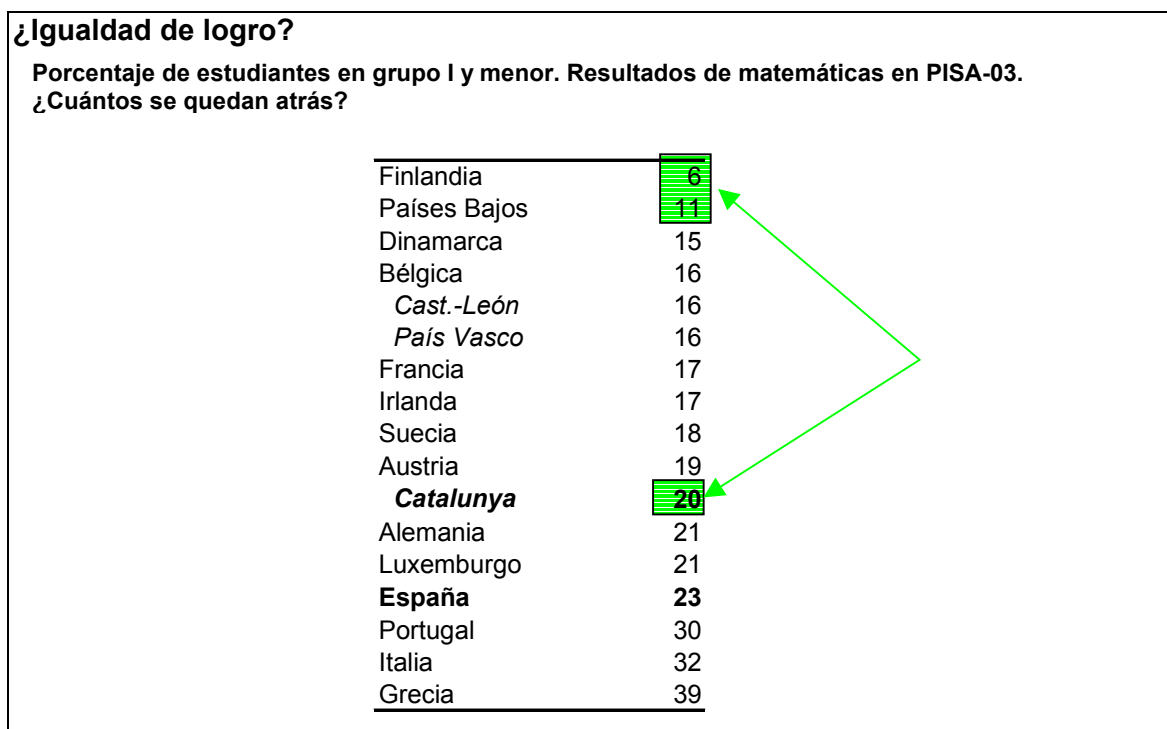
¿Qué significa lo que sucede en Alemania? Que los estudiantes con puntuaciones más bajas reciben un apoyo por parte del profesor del 30% más. ¿Qué significa esto? Es algo incomprensible, estando en un aula esto se sabe que es muy difícil de medir, pero PISA ha encontrado escalas que intentan aproximarse a esto.

Las cifras para Cataluña por desgracia por el momento no las tengo. Con las cifras de PISA para Catalunya hay un pequeño problema de muestra, ya lo sabéis, está establecida solamente con 50 centros, y depende de en qué cosas, cuando se intenta hilar un poco más fino, encuentras relaciones que no te atreves a poner en negro sobre blanco.

Igualdad de logro

De lo que os voy a hablar a continuación ya os he adelantado algo: igualdad de logro en el sistema educativo catalán y en el sistema educativo de diferentes países de la Unión Europea.

Igualdad de logro, recordad: estamos hablando de cuántos estudiantes quedan atrás. Y medido por este grupo de puntuaciones extremadamente bajas de PISA. Es llamativo, lo poco que tiene que saber alguien para estar en este grupo, al menos a mi me sigue pareciendo llamativo.



Pero, de estas personas, tenemos en el sistema educativo catalán un 20% a los 15 años, en el conjunto del Estado un 23%. En las otras dos Comunidades Autónomas con muestra significativa de PISA (Castilla y León y el País Vasco), tenemos unas cifras más bajas: lo que sucede es que precisamente han pagado una muestra ampliada en PISA porque ya sabían que iban a sacar puntuaciones más favorables que la media. Es decir, que las Comunidades Autónomas más proclives a participar en PISA son las que tienen unos resultados de antemano mejores.

Ya sabéis también que en 2006 se incorporan 10 Comunidades con muestra significativa a PISA. Pero aquí también hay diferencias, por ejemplo, la semana pasada me comentaban que en La Rioja, habían hecho no una muestra de centros sino un censo de centros. Todos los centros de La Rioja igual que todos los centros de Suiza pasan por PISA.

En todo caso, a mi me parece estupendo que desde el primer momento Catalunya quisiera una muestra significativa. A pesar de que en mi personal opinión, habría que hacer la muestra un poco más grande.

Bien, ¿Cuanta gente se queda atrás en nuestros sistemas educativos?

Vemos que hay sistemas educativos donde, prácticamente, no se queda atrás nadie. Ejemplo de esto son países como Finlandia, Países Bajos, Dinamarca, Bélgica, (aunque este último es un caso un poco atípico porque es muy diferente el resultado de las zonas flamencas con respecto a las zonas francófonas, son sistemas educativos radicalmente diferentes).

¿Qué es lo que tenemos aquí? Pues unos sistemas educativos que directamente están orientados a no dejar a nadie atrás. Pero claro, esto se puede hacer si el sistema educativo se lo propone y si además hay unas condiciones previas que encajan con estos objetivos del sistema educativo. Esto se puede hacer por ejemplo en un país como Finlandia o en una comunidad como la flamenca, en Bélgica, que por cierto: tratada aisladamente da unos resultados muy similares a los de Finlandia, por lo tanto ya podemos ir cambiando el paradigma del paraíso educativo.

Se puede hacer cuando las informaciones, por ejemplo, son homogéneas, cuando el impacto de desigualdades previas es menor, el impacto de desigualdades previas que tienen que ver con la clase social, obviamente, pero que ahora tienen que ver cada vez más con la inmigración.

¿Lo estamos haciendo bien dejando un 20% de gente fuera? Yo creo que no, y además yo creo que esto va a ser un problema en el futuro. ¿Y por qué? Voy a mencionar tres aspectos para comprender porqué yo pienso que esto es algo serio.

¿Igualdad de logro? ¿Ningún joven dejado atrás?

Exclusión educativa: Algunos indicadores en España:

15 años: Proporción de estudiantes evaluados en PISA-2003 (matemáticas) en grupo 1 o menor:	CAT: 20%.	ESP: 23%
16 años: Abandono temprano (16-17 años):	CAT: 40,6%.	ESP: 43,1%
16-24 años: Proporción de jóvenes entre 16-24 años que ni estudia ni trabaja:	CAT: 16,4%.	ESP: 18%

Los resultados del PISA nos muestran cómo a los 15 años, en Cataluña el 20%, en el conjunto del Estado el 23%, se quedan atrás. Tenemos también las cifras de abandono temprano medido a los 16 y 17 años.

Tenemos un abandono temprano del 40% en Cataluña y del 43% en España. Más que probablemente, estas personas son las que estaban en el grupo de resultados en PISA más otro grupo adicional; es decir, de este 40% la mitad están en el grupo de bajos resultados en PISA.

Pero junto con este doble indicador, tenemos una población especialmente en riesgo. Quisiera señalar aquí que algo hay que conviene tener muy presente a este grupo en las políticas educativas.

Se trata de los jóvenes entre 16 y 24 años, que no estudian ni trabajan. Es éste un indicador de la Unión Europea: personas que ya han salido del sistema educativo, como abandono temprano, y que no encuentran o no buscan un puesto de trabajo. Y digo que no encuentran o no buscan, porque esto hace 5 o 6 años sonaba ultra liberal: alguien que no busca un puesto de trabajo. Sin embargo ahora ya no suena ultra liberal, porque realmente en Cataluña ahora, para no encontrar un puesto de trabajo hay que proponérselo.

Propongo entonces una pregunta: ¿la exclusión educativa es futura exclusión social?

Yo creo que sí, porque especialmente para este grupo de gente que no está en el sistema educativo pero que tampoco ha encontrado un trabajo, las cosas se ponen bastante mal. Las cosas no se ponen mal si alguien cae en un abandono temprano, a los 16 años, pero encuentra un puesto de trabajo y tiene la suerte de entrar en el mercado primario y va a trabajar en una empresa grande, donde, o bien hay formación o bien se puede aprender a medida que se va trabajando. ¿Por qué? Pues porque los procesos son muy estructurados, porque hay supervisores, porque hay procesos de calidad, porque hay un control y eventualmente formación realmente continua. Esta persona que ha encontrado este primer empleo significativo en un buen sitio no va a tener problemas, va a aprender y probablemente va a seguir formándose.

Pero las cosas se ponen mal, la persona va a tener problemas si entra en trabajos sin formación poco estructurados, tipo McDonalds, o si entra en ciclos de rotación muy fuertes. También se ponen mal para las chicas que no siguen estudiando pero tampoco trabajan, porque a lo mejor tienen que cuidar a familiares. Se trata, todavía, de un porcentaje alto, quizás no tanto en Cataluña pero en otras Comunidades sí: en el sur sigue pasando bastante.

Igualdad de logro medido en PISA.

¿Igualdad de logro?
Resultados de PISA por origen social (según ocupación del padre) y tipo de centro escolar

	Centro público	Centro privado concertado	Centro privado no concertado	Todos los centros
(1) Cuello blanco	490,7	519,4	532,3	505,5
(2) Cuello azul	461,5	484,3	490,6	467,4
Total	472,1	504,3	519,3	488,3
(3) Diferencia (1) – (2)	29,2	35,1	41,7	38,1
(3) / (1) en porcentaje	6,2	6,8	7,8	7,8

Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de PISA 2003.

Efecto neutro del tipo de centro en análisis multivariantes y multinivel. **Efecto composicional.** Implicaciones en cuanto a rendimiento privado v rendimiento social. "Compra" de pares.

Estos resultados son del conjunto del Estado.

Tenemos algo muy sencillo y que ya conocemos, a ver si lo puedo señalar. Este 472, 504, 519. Esto quiere decir que los estudiantes en los centros públicos puntúan menos que en los concertados y todavía menos que en los privados no concertados.

Esto es algo que ya sabemos, solamente que PISA nos viene a avalar la información de la que ya disponíamos.

Pero yo quisiera transmitir un par de ideas adicionales que creo que nos aportan un poco más de información a esta idea tan básica.

Primera cuestión:

Cuando se hacen análisis de cuáles son los motivos por los que los alumnos puntúan mejor en los centros privados, nos encontramos siempre o casi siempre, al menos para Cataluña, para España también, y para otros países de la OCDE, nos encontramos con lo que también sabéis bastantes de vosotros, que es que los alumnos de la privada puntúan mejor no por estar en la privada sino por el tipo de alumnos que son.

Ferran Ferrer, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, por ejemplo, pone una metáfora que a mí me gusta mucho: La mochila que llevan los alumnos. Hay alumnos que llevan una mochila y otros que llevan otras mochilas. Cuando contamos a la gente dejando las mochilas fuera, es decir, el análisis que permite analizar el efecto de cuáles son las diferencias de las familias de los estudiantes, vemos que los centros privados en realidad aportan nada o muy poco. ¿Aportan nada o muy poco? Sí aportan, claro, aportan el tener otros estudiantes en el centro que llevan también estas mochilas buenas, por así decirlo, que llevan los conocimientos previos buenos.

Los centros públicos puntúan peor, y creo que es relevante mencionarlo en una jornada como esta, centrada en la educación pública.

Los centros públicos puntúan peor, ¿por qué? ¿Por el tipo de centro? No, por el tipo de alumno.

Los análisis de PISA nos ofrecen una posibilidad formidable que está todavía en pañales, que es conocer no solamente cuál es el efecto de la mochila que lleva cada alumno, si me permitís que siga con la metáfora, sino conocer el efecto de las mochilas del resto de alumnos, el efecto de los otros estudiantes y el efecto de los padres, que es muy importante.

Por lo tanto, primera idea: cuando hacemos bien los análisis vemos que las puntuaciones obedecen a cosas que no tienen que ver estrictamente con los centros.

Segunda idea, y esta es un poquito más compleja de explicar:

Cuando dividimos a las poblaciones que van a los centros públicos o privados entre dos tipos de población: cuello blanco y cuello azul. ¿Qué es cuello blanco cuello azul? Bueno pues la división que se hacía en los Estados Unidos de los años 60 como resultado de la caza de brujas. No se podía hablar de clase social porque te llevaban a los tribunales por ser rojo. Entonces Wright Mills se inventó esa definición entre cuello blanco y cuello azul, y que en realidad es un eufemismo de clase social, pero bueno, a mi me sigue gustando.

Nos encontramos con que parece que, de forma relativa, los estudiantes de la clase trabajadora puntúan “menos mal” en los centros públicos. Siguen puntuando peor, pero “menos mal”. ¿Qué quiere decir? Es como si hubiera una “especialización”, en que los centros privados concertados favorecieran especialmente a los alumnos de cuello blanco y los centros públicos favorecieran especialmente a los alumnos de cuello azul.

Parece que hubiera una afinidad electiva, que los centros públicos fueran relativamente más ventajosos para la clase trabajadora.

Cuando sabemos que los centros privados puntúan mejor, no por ser un centro privado sino por el tipo de usuario, nos encontramos una dicotomía importantísima, que es la siguiente: desde el punto de vista individual, a algunos padres les conviene llevar a sus hijos a la privada. Pero no porque en la privada tenga un proceso educativo mejor que la pública, sino porque en la privada se va a encontrar con sus iguales.

Sin embargo, desde el punto de vista social, la cuestión es mucho más delicada. Porque por ejemplo, ¿al sector público le interesa financiar específicamente la privada porque lo hace mejor? Esto ha sido un argumento definitivo, por ejemplo, para las escuelas concertadas (“Charter schools”) en los Estados Unidos: el gobierno financia especialmente a las privadas porque lo hacen mejor.

¿Es este un argumento sostenible? En absoluto. No lo hacen mejor por si mismas, lo hacen mejor porque han seleccionado los usuarios. Han seleccionado, y aquí no entro en disquisiciones de si lo han seleccionado legal, alegal o ilegalmente. Hay una selección inmediata que es la selección que se produce por el entrono geográfico, por el acceso territorial, y bueno, es una lástima que no esté aquí Jordi Sánchez porque en la Fundación Bofill están trabajando bastante sobre este tema de la segregación

territorial y la segregación escolar. Hace un par de semanas presentaron un trabajo al respecto que encuentro que está muy bien hecho.

¿Con que nos quedamos de esto? Pues con una idea que es bastante limitativa de lo que es la privada concertada: la importancia de la “compra de pares”. Las familias compran pares para sus hijos porque saben realmente qué efecto va a tener en este sistema educativo.

Pero claro, ¿esto alguien lo sabe cuando va a matricular a su hijo? Nadie sabe los datos realmente. Pero lo que si que se ha producido es que la idea se ha ido filtrando en términos negativos. Las familias realmente saben cuál es el efecto de no tener a sus hijos con los estudiantes que les convienen. Saben realmente los efectos que tienen centros donde hay mucha mezcla de orígenes nacionales sin suficientes recursos y saben lo que es un centro “ghetto”.

Impacto social

Ya para ir terminando, la última dimensión corresponde al impacto social ¿Puede el sistema educativo realmente compensar lo que pasa en el conjunto de la sociedad? Pues vemos que no.

Y precisamente porque hace muy poquito se celebró el día de la mujer trabajadora y porque anteaer se aprobó la Ley de Igualdad, he querido incorporar estas dos transparencias: una referida al caso español, y otra referida al caso catalán.

¿igualdad de impacto social?				
Salarios por hora, trabajadores a tiempo completo, según sexo y nivel educativo. España, 2002				
	hombres	mujeres	total	w muj / w hom (%)
Todos los estudios	9,22	7,58	8,7	82,21
Sin estudios	6,69	5,08	6,36	75,93
Educación primaria	7,49	5,67	7,09	75,70
Educación secundaria obligat.	7,35	5,7	6,91	77,55
Educación sec. postobl. académica	10,57	7,64	9,46	72,28
FP grado medio	8,74	6,51	7,75	74,49
FP grado superior	9,66	7,14	8,87	73,91
Educ. superior ciclo corto	12,74	9,98	11,39	78,34
Educ. superior ciclo largo	16,45	11,59	14,41	70,46

Fuente: INE, Encuesta de estructura salarial.

¿igualdad de impacto social?				
Salarios por hora, trabajadores a tiempo completo, según sexo y nivel educativo. Catalunya, 2002				
	hombres	mujeres	total	w muj / w hom (%)
Todos los estudios	9,99	7,51	9,1	75,18
Sin estudios	6,66	5,13	6,29	77,03
Educación primaria	8,27	5,86	7,57	70,86
Educación secundaria obligat.	8,29	6,01	7,59	72,50
Educación sec. postobl. académica	11,53	7,71	9,93	66,87
FP grado medio	9,65	6,59	8,37	68,29
FP grado superior	10,45	7,37	9,28	70,53
Educ. superior ciclo corto	13,58	9,79	11,64	72,09
Educ. superior ciclo largo	16,76	11,58	14,51	69,09

Fuente: INE, Encuesta de estructura salarial.

¿Qué nos encontramos? En los cuadros aparece el salario en euros por hora. Por ejemplo, 16,76 son los euros por hora que gana como media un hombre con titulación superior.

Una mujer, también trabajando a tiempo completo y del mismo nivel educativo, en Cataluña, ganaba 11,58%. Es decir, un 31% menos. Para el caso español la diferencia es ligeramente menor, pero los datos son muy similares. Como media en el caso español, el 82% que aparece, significa que hay una diferencia del 18% en el caso español entre el salario de los hombres y el de las mujeres. Y en el caso catalán un poco más: un 25%, como media.

Y esto se da para la media, y se da para todos los niveles educativos y se da para todas las Comunidades Autónomas con más o menos intensidad.

Por tanto, Igualdad de impacto social tampoco es algo que se alcance a cumplir.

Ya para cerrar y para no abusar de vuestra paciencia, porque yo siempre pienso en algo que he escuchado ya varias veces: la atención no puede permanecer fija en alguien que habla durante más de 20 minutos. Yo siempre me quedo horrorizado al tener a los estudiantes en clase durante dos horas, y vosotros seguramente tenéis la misma experiencia.

Pues bien, cerraré la exposición con lo que los ingleses y los americanos lo llaman "bottom line", la última línea, que es lo último que aparece abajo de todo. ¿Cual es esta última línea?

Pues que el sistema educativo catalán tiene muchísimas desigualdades por todas partes, es algo que ya conocemos.

Que tenemos también que elegir si somos diseñadores de políticas públicas, o si somos políticos, o si somos ciudadanos que votamos, cuál es la dimensión de desigualdad que nos interesa.

Que aunque hayamos elegido la desigualdad de acceso o de tratamiento como la desigualdad que nos interesa proteger, ni siquiera eso lo acabamos de hacer bien. No por nosotros, sino posiblemente por lo que ya viene anteriormente, antes del sistema educativo y también por todo lo que viene después.

Y que queda un ámbito formidable, queda un trabajo formidable y muy difícil de hacer en el terreno de las políticas educativas. Pero siempre en el ámbito de la equidad guiados al menos por una dimensión clara. Es decir, si Finlandia ha decidido no dejar nadie atrás, pues al menos este objetivo lo tiene claro. Y posiblemente nosotros tengamos que buscar claramente nuestro objetivo e intentar conseguirlo.

Bien, pues nada más, muchas gracias.

3.- Taula rodona

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de de diferents sectors.

- ***Els centres educatius públics***
Conxita Calvo, mestra de l'IES Puig i Cadafalch de Mataró
- ***Els centres educatius concertats***
Carles Armengol, secretari de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya
- ***L'administració local***
Josep Pàmies, regidor d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa
- ***L'educació en el lleure i les activitats del fora escola***
Roser Batlle, responsable Àrea Pedagògica de la Fundació Catalana de l'Esplai
- ***La transició escola treball***
Ramon Serra, secretari d'educació formal del Consell Nacional de Joventut de Catalunya

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

- ***Els centres educatius públics***

Conxita Calvo, mestra de l'IES Puig i Cadafalch de Mataró

El context socioeconòmic de l'alumnat es el que defineix, d'alguna manera els seus resultats acadèmics, a posteriori. Una de les coses que tenen més impacte en aquest moments, com a mínim des dels centres públics que ho vivim així, es tot el tema de la immigració.

Si considerem les dades de que a Catalunya estem al voltant d'un 19% d'immigració, una de les coses que ens preocupa és que el sector públic, amb dades de la Fundació Bofill, justament, acull, a la ESO, el 79% d'aquesta immigració i en el cas del Batxillerat el 84,9%. Que vol dir això? Que quan nosaltres parlem d'equitat, a part d'aquests conceptes que sortien sobre el deure d'igualtat d'accés, d'igualtat de procés, d'igualtats de logro, etc. En el cas de igualtat d'accés hi ha tota una sèries d'alumnat nou vingut amb desconeixement de la llengua i la cultura, amb eines molt fràgils per poder entrar dintre d'aquest procés educatiu i sortir-ne d'una manera exitosa, que hauríem de compensar d'alguna manera. Aquesta compensació és difícil que es doni si, tant el sector públic com el sector concertat que esta finançat amb fons públic, no considerem que tenim tots la mateixa responsabilitat per pogué treballar amb aquest alumnat.

Per tant una de les primeres coses que ens preocuparien seria com fer aquesta distribució justa d'aquests alumnes en el territori. Això en el territori concret és especialment important. Per una banda les oficines d'escolarització tenen tendències més repartidores o tendències no tan repartidores. Creiem que seria necessari fer un pacte en el territori, perquè aquesta repartició es produís d'una manera clara, independentment de que penséssim en dos tipus de xarxes, les xarxes públiques i xarxes concertades, xarxes que d'alguna manera reben fons públic. Estem tots en les mateixes condicions, no podia ser d'altre manera per defensar aquest aspecte de lo públic.

Aquest primer aspecte grava d'una manera molt important les actuacions que es poden fer dintre del centre amb aquest alumnat. Quan només n'hi ha d'un color es mot difícil els referents culturals, es molt difícil els estímuls, es molt difícil l'accés a les famílies, es produeix una situació com d'invalidesa del sistema educatiu per poder supera aquestes desigualtat. Aquest seria un dels primers conceptes que jo volia destacar: Aquest repartiment d'alguna manera l'hem de potenciar des del sector públic, l'hem de tenir molt en compte.

Jo faria que les rendes mitjanes deixessin d'alguna manera de refugiar-se en l'escola concertada, com el lloc en el que troben els seus iguals, exclusivament. Si aquest repartiment es produeix d'una manera coherent en el territori aquesta exclusió desapareix i es molt possible que diferents nivells econòmics es poguessin trobar, tan en una xarxa com en l'altre. Perquè hem vist que no és determinant el tipus, la tipologia, de centre, sinó la tipologia de l'alumnat. A Aquest alumnat podríem incidir d'una manera molt positiva amb el bagatge dels altres, no és l'únic element però esta clar que aquest pesa molt.

D'altre banda, quan parlem de la igualtat d'accés en del sector públic, hi ha un altre gran paquet que preocupa que és el del sector 0-3. En aquest sector 0-3 les rendes amb un nivell socioeconòmic més alt son les que tenen possibilitat d'accedir en els centres, i per tant iniciar des de molt d'hora aquesta formació que ja marca la desigualtat a posteriori. Naturalment això vol dir polítiques educatives en els territoris que contemplin aquesta franja 0-3, que ens permetin augmentar el nombre d'escoles bressol subvencionades, augmentar el nombre d'entrades d'aquests sector sobretot el nouvingut, o amb rendes més baixes, en el sistema educatiu ja, per una formació ja prèvia.

Un altre element molt important és on es situa el fracàs escolar. En Jorge Calero ja ens ha explicat, com recullen les proves PISA, que si que, efectivament, hi ha una diferència entre els resultats acadèmics que es deriven de les escoles concertades i els que es deriven de l'escola pública, i esta be per que es la composició que abans parlàvem i que hauríem de buscar sistemes de correcció. Però en el fracàs escolar a mi em sembla que hi ha dos elements: alguns elements externs, al propi sistema, i altres elements interns dins del món educatiu que nosaltres haurem de treballar.

Per una banda els elements externs seria tenir la consciència de que la millora de la qualitat social de l'educació és una feina de tots. I quan dic de tots vol dir posar en marxa programes, que en alguns Municipis ja s'estan fent de manera exitosa només que amb pocs resultats encara perquè són molt incipients, com seria tot el tema dels plans d'entorn, dels projectes educatius de ciutat, compromisos, línies, directrius que entenguessin sobre el territori, que estem treballant en àmbits molt diferents, que van des de la cultura, fins a la família, fins a polítiques locals, que ens permetin treballar, en tot aquest conjunt de coses, en xarxa.

Per tant això, com a feina de tots, si el territori no està implicat la desigualtat que ja existirà de distribució d'aquest alumnat sobre el territori es perpetuarà i allà no passarà mai res i no hi haurà mobilitat i els elements interns, que poden mobilitzar des del sector purament docent, son insuficients per modificar tot aquest paquet de coses.

Quins elements hauríem de modificar nosaltres? jo crec que molts, que en aquest moments això es un repte per tot el professorat, perquè hi ha, per una banda elements institucionals, com seria el tema dels currículums. Els currículums que nosaltres tenim, en aquest moments, no permeten que puguem flexibilitzar els objectius en relació a la diversitat de l'alumnat que nosaltres tenim. Aquest seria un element. Quan nosaltres volem que l'alumnat aprengui volem que aprenguin, però tots parteixen de nivells molt diferents. Per tant, com podem fer-ho sense estafar a ningú, sense rebaixar a ningú, sense fer dobles currículums, més o menys ocults, explícits dins del centres, per pogué tirar endavant aquesta diversitat de punts de sortida tan diferents que tenim amb l'alumnat.

Per altra banda, en alguns informes, es recull que treballen millor i son més exitosos aquells alumnes que en algun moment tenen possibilitat d'èxit. Aquells alumnes que d'alguna manera el sistema els podem posar en unes condicions properes, en la que s'hi sentin be, en que el marc escolar sigui un element de superació i no sigui un element de frustració. Si els currículums no acompanyen els elements de frustració es repeteixen, i per tant, l'abandó ràpid, o l'abandó en unes

edats molt temperanes, ens qüestiona a nosaltres com a docents, que es un dels elements que segurament haurem de plantejar-nos. Ara hi ha un canvi de currículum, tots sabeu a curt plaç. No crec que recullin massa aquests aspectes però es possible que això, juntament amb l'autonomia de centre, ens pogués permetre algunes esclatxes d'actuació en aquesta línia de buscar sobretot temes de centre, en el que per una banda la part curricular i per l'altra la implicació del professorat es modifiqui. La nova situació ens obliga a parlar d'un nou concepte de docent, d'un docent més dinamitzador cultural que instructor.

Com s'aconsegueix això? Doncs segurament no tenim ni la formació inicial suficient, ni adequada, per a fer-ho, ni tenim els recursos, ni s'està abordant des de cap espai de formació d'una manera sòlida i masiva per tot el sector. Segurament és un dels element que ajudaria també molt que aquest clima interior de centre, que aquest acolliment de l'alumnat des de les seves diverses situacions pogués ser una mica més ric i donés més opcions personals.

I, finalment, hi ha un altre tema que són les col·laboracions. Programes externs en col·laboració amb l'escola, programes que sensibilitzin també aquest relació entre la part més purament acadèmica i la part més manipulativa. Programes de suport a l'alumnat. En alguns centres, per exemple a Mataró, tenim a part dels plans d'entorn, o quan no hi ha plans d'entorn, tenim persones que venen específicament als centres a fer suport a l'aprenentatge, a dinamitzar situacions amb les famílies, de manera que el centre pugui generar al voltant seu, tota una sèrie d'activitats més integradores i més obertes, amb les famílies, amb la societat, a nivell cultural, a nivell musical, a nivell esportiu, de totes les maneres.

Segurament avui els centres hem de pogué fer aquesta mirada cap enfora, per tal de que el nostre alumnat se senti recollit des de dintre, treballat des dels aspectes curriculars, però al mateix temps amb un impacte social cap a fora, amb l'ajuda dels poders públics. I, naturalment, amb l'ajuda d'una mena de pacte o d'acord amb tot el sector públic i concertat, jo crec que aquí no es el moment de fer diferències, sinó el moment de veure, entre tots, cadascú que podem aportar en aquesta coresponsabilitat que tenim per modificar la situació.

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

• **Els centres educatius concertats**

Carles Armengol, *secretari de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya*

Bon dia. En primer lloc agraeixo la invitació per estar aquí. És una de les primeres vegades que es convida a un representant de l'escola concertada a intervenir en un fòrum d'aquestes característiques i per tant, tot l'agraïment als organitzadors.

Parlar en representació de tota l'escola concertada potser seria un excessiu atreviment. Sobretot puc parlar d'aquelles escoles vinculades amb l'entitat en la que treballo, que és l'Escola Cristiana de Catalunya. Breument, és una agrupació de 420 escoles situades a Catalunya, amb uns 250.000 alumnes que representen, aproximadament, un 60% de l'escola concertada a Catalunya. Son escoles amb un caràcter propi, de inspiració cristiana, d'aquí ens ve el nom, promogudes per l'església, per congregacions religioses o per entitats civils. Son entitats no lucratives i obertes a tothom. És una aposta de la institució, i per tant de totes les seves escoles, demanar el concert educatiu per als seus ensenyaments (es una condició per estar afiliat a l'Escola Cristiana), precisament com un mitjà d'obertura a tothom. Son coeducatives, es a dir no practiquen l'educació diferenciada, sinó que nens i nenes estan junts a les aules.

El que pretenem les escoles concertades és ser bones escoles, no necessàriament millors que les altres. Demanem finançament perquè tothom pugui venir a les nostres escoles sense discriminacions econòmiques. Defensem la pluralitat i ens sembla que es bo que hi hagi una pluralitat escolar, i per tant una pluralitat de centres, cadascun amb la seva orientació pròpia.

Des d'aquest col·lectiu estem força d'acord amb el concepte d'equitat que s'ha plantejat, fins i tot amb aquesta idea d'equitat en quant als resultats. Potser s'hauria de matisar que vol dir aquesta equitat en resultats, però si vol dir "que ningú quedi enrera", és el que nosaltres també volem aconseguir en els nostres centres i voldríem que assolís el sistema educatiu català en el seu conjunt.

Per assolir aquesta equitat ens sembla molt important tenir en compte dues dimensions:

- La igualtat d'oportunitats en l'accés
- Els aspectes compensatoris en el procés escolar

D'aquests aspectes més compensatoris, crec que en bona part ja se n'han anat apuntant en la intervenció anterior, encara que hi voldria afegir alguna cosa al final.

M'interessa comentar, en primer lloc, el tema de la igualtat en l'accés. I ho dic perquè quan es parla de la diferent distribució de població immigrant en centres públics i en centres concertats o quan es parla de la segregació poblacional en relació a les dues xarxes, sovint no es fa un anàlisi prou acurat de les circumstàncies.

Precisament, el professor Calero, en una ponència de fa uns mesos, deia en relació a aquest tema: Els centres concertats seleccionen, provoquen una selecció. I assenyalava tres factors de selecció. D'aquest tres factors, jo accepto plenament el primer, matiso el segon i nego, com factor explicatiu rellevant, el tercer.

El primer factor s'enunciava així: "la ubicació dels centres concertats, usualment en barris de renda alta". D'acord. Això és així. Les explicacions són històriques, ara no podem entrar-hi a fons. Cal recordar però que quan es van construir aquests centres, la disposició dels barris no tenia la connotació actual. Moltes escoles que ara estan en barris de renda alta, quan es van bastir, ocupaven els afores de la ciutat en zones escassament urbanitzades.

L'escola concertada, des del punt de vista de la creació de nous centres, fa molts anys que no creix. En molts barris nous, o en poblacions que han crescut molt, no hi ha escola concertada. Per tant aquesta distribució territorial te una càrrega històrica impossible de resoldre perquè, entre altres coses, els edificis no tenen rodes ni es poden desplaçar.

Per aquest motiu calem anàlisis més fines sobre la distribució diferenciada de l'alumnat. Per exemple analitzar barri a barri com es produeix la distribució de l'alumnat i no tant sols mitjançant dades globals. El biaix de la ubicació o concentració dels centres concertats sempre pesarà molt en les dades globals

El segon factor destacat era "l'incompliment de gratuïtat per part de molts dels centres concertats". Aquest factor és real i important però no el considero expressat en els termes correctes. Cal parlar "del problema de la gratuïtat", que ha existit, existeix i no el solucionarem del tot a curt termini. M'hi referiré més endavant.

Però afegeix un tercer factor que jo negaria com a factor explicatiu rellevant, almenys pensant en el meu col·lectiu. Enumera Calero en tercer lloc "els processos irregulars en l'accés, pel qual molts sovint centres, aconseguen evitar l'accés de nens de famílies de rendes baixes i immigrants". Això vol dir fer trampes per part dels centres en el procés d'admissió d'alumnes. Aquest factor no pot tenir més que una rellevància petita, perquè els centres, de manera majoritària, no fan aquestes trampes i, a més, difícilment les poden fer amb la normativa actual.

El sistema d'admissió d'alumnes té esclatxes i s'han produït disfuncions tant en centres públics com en centres concertats. Un exemple d'això seria el famós tema de les malalties cròniques, que ja sabem que era de molt difícil valoració. Però en tot cas crec que, en aquests moments, no es pot parlar, si més no en el col·lectiu que represento, d'una pràctica més o menys generalitzada d'irregularitats en el procés d'admissió d'alumnes.

Tornat al tema de "l'incompliment de les condicions de gratuïtat". Estic d'acord amb la primera part de l'enunciat "s'incompleix la condició de gratuïtat". Per part de molts centres? Si, però jo diria també i sobretot per part de l'Administració s'incompleix aquest criteri de gratuïtat.

Sobre això podem recordar alguna cosa. Primer alguns límits legals. Hi ha nivells no concertats. El batxillerat no està concertat. És possible que algú conegui algun centre de batxillerat concertat, però és un residu històric, són les antigues filials d'instituts. Majoritàriament el batxillerat dels nostres centres no està concertat. No perquè no vulguem, sinó perquè la llei no preveu que sigui obligatori i l'administració a Catalunya no ha fet cap pas. Per tant el batxillerat, en els centres privats, és selectiu. Només hi pot anar la gent que s'ho pot pagar. I per tant aquí no hi ha discussió possible. El batxillerat no entra en aquest debat, però nosaltres ja ho voldríem perquè, per entrar-hi, caldria que el batxillerat estigués concertat.

No només hi ha això. Cal parlar dels 3 als 6 anys, que són la porta d'entrada del sistema educatiu a Catalunya. Encara que sigui un nivell no obligatori, és absolutament majoritari, tant a l'escola pública com a l'escola privada, el que l'alumnat entri a l'escola als tres anys, si no abans.

Fins aquest curs no s'havia completat la concertació d'aquesta etapa. Per tant, aquí hi havia una barrera econòmica d'entrada. Una selecció per criteris econòmics de l'alumnat que entrava en un centre, ja que el primer cicle que es podia cursar en el centre no estava en règim de gratuïtat. Estava subvencionat, però no en condicions de gratuïtat. Recordem que, en algunes zones de molta immigració, per ajudar a un primer reequilibri, es va anticipar el concert de 3 a 6 anys, precisament per això, perquè sinó aquesta barrera era ineludible.

I encara podem trobar alguna altra barrera econòmica, tot i que potser de caràcter més subtil. Com la qüestió de les activitats complementàries. Les activitats complementàries a l'escola concertada, el que ara és la sisena hora a l'escola pública, és una activitat no coberta pel concert i per a la qual, legalment, es pot cobrar als pares, perquè és l'única manera de finançar-la. Un cop l'alumne està dins del centre no hi ha cap problema ni selecció. Hi ha alumnes, fills de famílies en situació desfavorida, que no paguen l'activitat complementària i no s'els treu de l'escola, ni s'els amenaça, ni s'els exclou de l'activitat complementària. Ara, és evident que quan en l'admissió de nou alumnat es planteja que hi ha aquesta activitat i que té un cost econòmic, tot i que l'activitat és voluntària, podria donar-se un efecte una mica dissuasiu, no ho nego.

Ara, amb la sisena hora (i no vull discutir la sisena hora a la pública, em sembla molt legítim que es faci, en sóc més aviat partidari), en cert sentit, s'accentua aquesta situació, perquè a la concertada la sisena hora no és gratuïta i a l'escola pública sí.

Hi ha l'excepció dels centres concertats que tingui un contracte programa, però aquest curs actual, que és el primer de vigència dels contractes programa, són només 7 els centres que el tenen. Dels 700 centres concertats, només hi ha 7 centres on l'activitat complementària és gratuïta, en tots els altres no.

És evident, per tant, que la situació de gratuïtat dels centres concertats no s'ha donat ni es dona encara plenament. Hi ha aquest factors comentats i també la insuficiència del finançament general per les 5 hores curriculars. Una insuficiència manifestada per la pròpia Administració i que, d'alguna manera, fins i tot en el Pacte Nacional queda reconeguda.

La nostra intenció, quan reivindicuem igualtat d'accés, es que puguem superar tot això. I en aquest sentit, en el Pacte Nacional per l'Educació, i ja abans, havíem plantejat, sobretot davant el fenomen de la immigració, que pactéssim mesures per resoldre aquestes situacions o aquestes circumstàncies a les que estava al·ludint. En concret el tema dels contractes programa, com a mesura per finançar la sisena hora o l'activitat complementària, pot ser una mesura que ho faciliti, però queden altres qüestions.

Un apunt final, per no quedar-nos només en el tema de l'accés, sobre la dimensió compensatòria per assolir una major equitat. Aquí em sembla que es important pensar no només amb allò que pot fer l'escola o que es pot des de l'escola, sinó en tot l'entorn.

Però per fer això potser cal replantejar el concepte de gratuïtat, o tenir clar que és el que ha de ser gratuït i el que no ha de ser-ho o no pot ser necessàriament gratuït per a tothom. Ho dic perquè en el Pacte Nacional per l'Educació es parla de moltes mesures i que hi ha d'haver finançament i ajut per desenvolupar activitats diverses (escolars i extraescolars). Tot això no es pot plantejar en termes de gratuïtat universal. El Pacte s'ha quedat curt a l'hora de prioritzar i d'establir mesures que siguin realment compensatòries. Es a dir, que ajudin a aquelles persones que realment més ho necessitin i les posin en una millor situació. S'ha de replantejar tot el sistema de beques perquè no estan fent una real funció compensatòria.

Cal pensar en el tipus d'ajuts o recursos per a l'alumnat que siguin realment compensatoris i això vol dir diferenciats. És un debat en el que hi hem entrat poc. Després de definir que és el servei bàsic educatiu universal, calen mesures que afinin més. Ara no disposem de temps per més. Gràcies.

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

- **L'Administració local**

Josep Pàmies, regidor d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa

Bon dia. Represento aquí l'administració local i miraré de transmetre aquesta visió. Cal dir però, que precisament una de les característiques del món local és la seva diversitat, en quant a realitats, a plantejaments, a situacions socials, ... i també en quant als equipaments i instruments de gestió de que disposen. Per tant la meua visió estarà entre el que em toca viure en la realitat més propera i el coneixement més general.

La primera cosa es constatar una realitat: centrar els temes d'equitat exclusivament en el món de l'escola i estrictament des dels resultats acadèmics, és pels que estem a l'Administració local, una visió molt estreta. El fet d'acotar el servei públic d'educació a l'etapa obligatòria del 6 als 16 anys, és una visió en si mateixa tan restrictiva, que topa d'entrada amb la pròpia societat que té necessitats més àmplies. Així, des de l'Administració local, ens hem vist obligats a cobrir tots aquells dèficits que, d'alguna manera, el servei públic no podia assumir per la seva pròpia definició. Tant és així, que ciutats com la que represento tenen escoles centenàries que han volgut entrar ja d'alguna manera a tancar aquests dèficits, oferint formació forà de les edats obligatòries.

Dit d'una altra manera, en una societat com la nostra els plantejaments educatius van del 0 fins als 99 anys, es dir al llarg de tota la vida. Per tant hem d'entendre que l'equitat no l'hem de limitar a les edats obligatòries. No podem dir que quan una persona arriba als 16 anys ja ha d'haver rebut les dosis d'equitat que la societat li pot donar. Cal treballar per l'equitat educativa abans dels tres anys i després, molt, molt més enllà dels setze!

Una aportació més des del punt de vista municipal: passi el que passi, tot passa en el territori, passa a les nostres ciutats i no ens en podem amagar. Possiblement som la única administració que no pot amagar el cap sota l'ala i no veure el que esta passant. Als ajuntaments se'ls demanen solucions, la ciutadania les exigeix, i les ha de posar malgrat que siguin parcials, malgrat que no s'ajustin 100% a l'anàlisi tan acurat que ens feia el senyor Calero, respecte als diferents temes en que cal actuar segons entenguem l'equitat. El dia a dia, la pressió, ens fa que donem respostes a vegades molt parcials i a vegades no sempre encertades, però sempre amb aquest objectiu finalista de l'equitat. I no només vol dir que hi juga el paper d'igualtat per tothom, si no també, obtenir el màxim resultat possible de tothom.

En aquest sentit, per a nosaltres des dels municipis ha estat molt important -i en això si que puc parlar a nivell general de tots els municipis - l'opció que ha fet el Govern de la Generalitat de declarar (per cert després d'una mobilització en primera persona de les entitats del MUCE, que avui ens acull) en el tema de l'Educació Infantil 0- 3 anys. Una opció municipalista que declara que aquesta

franja educativa és pura, clara i nítidament dels ajuntaments, que l'han d'organitzar i gestionar, amb els esforços que calguin!

Per què dic això? Perquè, com ja s'ha comentat aquí, l'educació comença als 0 anys. I aquesta franja educativa del 0-3 és on, segurament, els temes d'igualtat d'oportunitats, d'equitat, o diguem-li com vulgueu, tenen molta força. No podem fer veure que els alumnes entren als 3 anys a l'escola i que abans no ha passat res! Estarem tots d'acord, que això no és exactament així. Reiteradament s'ha parlat de la motxilla que tots els nens i nens porten al darrera, i vull dir amb això que els temes d'equitat els hem de començar a treballar ben aviat, perquè aquesta motxilla estigui el més ben proveïda possible d'igualtat d'oportunitats, que continuo entenent que es la base de equitat.

En aquest sentit, alguns municipis, fan, han fet i continuaran fent un gran esforç, per anar fent realitat el terme equitat. Deixeu-me que a partir d'aquí, faci un cert biaix cap el tema dels costos de tot plegat. Qui paga tot això?. No em refereixo a les administracions, que ja tenim assumit que ens ho repartim, si no a la part que pertoca a les famílies. Perquè, el que si es veritat, es que no ens trobem amb un marc d'ensenyament universal i obligatori. I encara ningú ens pot dir fins quan hem de continuar proveint aquest tipus de servei, perquè, lògicament, una de les bases de l'equitat és que aquest servei tendeixi a la universalització. Si no hi ha escoles bressol per a tothom, de quina equitat estem parlant?. Quin es el numero òptim de places?. Fins on arriba la llibertat de les famílies de tenir el seu nen o nena, el seu nadó de 0, 1 o 2 anys a casa seva? O fins a quin punt seria convenient que es comences a socialitzar tothom en una institució, com pot ser una escola bressol? Resoldre aquests dubtes és un repte que tenim les administracions. Penso que cal continuar aquesta aposta política, cal un esforç de totes les administracions per consolidar el que hem fet fins ara, cal continuar amb una forta inversió en aquesta etapa.

Alguns municipis hem començat en la línia de dir: és que no només ens calen escoles bressol, sinó que al voltant d'aquesta institució s'han d'anar generant altres serveis. Perquè el que ens estem jugant no son uns coneixements en concret, que això es veurà més enllà, sinó que ens estem jugant la base de la conveniència que es la socialització. I aquí comencen moltes desigualtats!

Torno a la pregunta, i qui paga tot això? Quina part paguen les famílies? Perquè el concepte assistencial, el concepte beca, alguns municipis ja l'estem posant en crisi. Es dir, el concepte de "aquell que no pot pagar li donarem una beca i que vagi fent" no és ben be la solució. Possiblement ens hauríem de plantejar que els costos del serveis, perquè estem parlant d'un servei que no és gratuït, fossin en funció del preu que toca a la família, el real, i que aquests preus estiguessin aminorats en funció de les realitats socials i econòmiques de les famílies. Avui alguns ajuntaments estem explorant aquestes possibilitats, la de taxes diferenciades en funció de la renda familiar. Possiblement això podria donar, en part, resposta a alguns dels reptes que abans d'alguna manera parlàvem aquí.

Saltant-me moltes altres consideracions, perdoneu-me, passem al tema del servei educatiu obligatori. Des de l'administració local fins ara hem estat convidats de pedra, i amb el nous aires de coresponsalibilitat esperem que cada vegada siguem més actius i reconeguts. En el fons, fins ara hem estat proveïdors de tota aquesta

complementarietat que ha d'haver-hi al voltant del sistema educatiu obligatori, i hem estat amatents a proveir recursos que evitaven desigualtats.

I vull parlar, en aquest sentit, del tema de proximitat dels governs municipals amb la ciutadania. Per exemple: la proximitat ens afecta en el tema de l'accés, de qui té accés al servei públic, com i en quines condicions. No vull entrar més a fons perquè aquí ja s'han dit algunes coses.

A vegades s'ha fet en el tema de l'accés un cant a la bonança de la diversitat de les persones que estiguin dintre d'un centre educatiu, com a única fórmula per a treballar els temes d'equitat. Però clar, es que les ciutats no ens les hem inventat ara, les ciutats estan, són com són i són de per si i per elles mateixes desiguals, des del punt de vista urbanístic, per exemple i no és un exemple baladí. Vull dir que fer un cant a la diversitat a l'heterogeneïtat dels centres, quan el que acabem tenint són realitats homogènies, per causes urbanístiques i socials, és realment com donar-se de cops contra una paret. I el que cal, a banda que tinguem com a objectiu tenir centres heterogenis, diversos en la procedència del seu alumnat i un altra no fer front a les realitats homogènies que es deriven de les realitats socials i urbanístiques de les nostres ciutats. Hem de ser capaços de fer front als reptes d'una homogeneïtat educativa plena de dificultats, dotant els centres de recursos compensatoris, que estan a la base de l'equitat que nosaltres estem buscant. Dit d'una altra manera, nosaltres hem de garantir que el servei públic sigui de qualitat i per a tothom, al marge de la circumstància, individual o col·lectiva de l'alumnat o del centre educatiu. Si no ho fem així, estaríem pervertint els termes de l'equitat a la que aspirem.

Des dels municipis i jo diria més, des d'una visió d'esquerra, estem compromesos en fer valer aquest valor. No ens podem esperar que les realitats escolars siguin totes heterogènies. Es que per fer-les heterogènies, hauríem de pervertir, entrariem en contradicció amb el principi de proximitat. I després ens trobaríem que instruments de compensació de desigualtats tan potents, com són avui els plans d'entorn, podrien acabar quedant descafeïnats, senzillament perquè els alumnes als qual s'adrecen, resulta que no formen part de la realitat més propera de l'escola! Per assolir l'èxit escolar i social de nens i nenes hem de comptar amb les entitats properes a l'escola, hem de comptar amb les pròpies associacions de pares,... amb tot allò que envolta l'escola i si resulta que la major part dels membres d'un Ampa són de l'extraradi, o són d'una altra realitat social, o que la meitat dels alumnes d'aquesta mateixa escola no conviuen ni a la plaça, ni al centre cívic, ni a l'esplai de la cantonada, ... els recursos que hi posem no seran prou eficaços. I així difícilment ens en sortirem.

Tinc poc temps, continuo saltant-me moltes altres consideracions sobre els temes de coresponsabilització, com ara el paper que tenen les Oficines Municipals d'Escolarització, un instrument potent per fer front a problemes que ens trobem en cada procés de preinscripció. Un instrument encara no prou desenvolupat a nivell normatiu per fer més equitatiu el sistema d'accés.

Per acabar, abans comentava que els ajuntaments estem en un procés de dir: educació des del 0 anys fins més enllà de l'obligatòria. On tenim un gran interès en incidir? Doncs en el tema de les transicions. Es a dir, al marge de com ha anat tot aquest procés obligatori, al marge de com ens han entrat, al marge de quin tracte han rebut i al marge de l'èxit amb que sortiran, el que si és veritat és que surten del

sistema educatiu obligatori, però es queden a les nostres ciutats. I, per tant, nosaltres hem de continuar proveint en termes d'equitat tota la resta. I tota la resta continua sent més educació, però també millor inserció laboral i també inserció social.

Per tant els temes de transició des de l'obligatòria a la post-obligatòria, ja sigui el Batxillerat o al Formació Professional, o cap el món laboral, és un camp d'intervenció importantíssim per als municipis. No tinc temps de desenvolupar-ho ara, però penso que si tenim oportunitat, hem d'entrar-hi més en el debat. Doncs des de les òptiques locals és important per a l'equitat el camí formatiu o laboral que faci la ciutadania. En aquesta línia també entraria el tema de la formació permanent d'adults, que també és educació.

M'agradaria acabar parlant dels recursos, ens en falten. Tant als centres educatius, que sempre ho diuen, com als municipis, que també sabem plorar molt i sempre repetim, ens falten recursos per a fer millor les coses. Però malgrat tot, dir, des de la convicció política, personal i de tirar endavant molts projectes, que els recursos tampoc ho són tot. La prioritat política sobre els temes educatius sí, això sí que ho és tot. Perquè els recursos existents prioritzats d'una determinada manera i vehiculats en el sentit de l'equitat, donen més fruits que fets servir de manera diferent. Malgrat sensació de precarietat que puguem tenir algun moment!

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

• **L'educació en el lleure i les activitats del fora escola**

Roser Batlle, pedagoga de la Fundació Catalana de l'Esplai

Bon dia. Moltes gràcies, també, per haver-nos convidat a participar en aquesta reflexió sobre la desigualtat. Basaré la meva exposició en els tres punts següents:

- 1.- Desigualtat i lleure
- 2.- L'educació en el lleure com a factor compensatori de les desigualtats
- 3.- Mesures generals per fomentar l'equitat en l'educació en el lleure.

1. Desigualtat i lleure

En el darrer Informe 2004 CIIMU, del Consorci : *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*, el capítol destinat al lleure: *Les activitats extraescolars: diferències i desigualtats* (Jaume Trilla i Oriol Rios) s'exposaven les constatacions següents:

General

- Les competències que determinen l'assoliment d'unes majors expectatives econòmiques, professionals i socials no s'aprenen només per la via d'una escolarització de superior qualitat, sinó també per un reforçament extraescolar que condueix a una formació més selecta.
- L'educació genera una mena de feed-back positiu: contra més educació es té, més motivat i capacitat s'està per aprofitar més i millor els recursos educatius existents.
- Una majoria força notable (concretament, tres quartes parts del total) dels nostres nois i noies fan alguna activitat extraescolar sigui durant el curs o be a l'estiu.

Quant a les desigualtats

- 1.- **Procedència pare i mare.** Els fills i filles de pares i mares nascuts fora de Catalunya i, en especial, els nascuts fora d'Espanya, fan menys activitats extraescolars durant el curs que els fills de famílies autòctones. El contingent amb una participació menor és l'africà seguit de l'americà i l'asiàtic.
2. **Rendiment acadèmic.** Els que millor van a l'escola són els que més usen el fora escola. Les dades mostren que els nois i noies que més rendeixen en l'educació formal més aprofiten l'oferta no formal.

3. **Tipologia activitats segons rendiment acadèmic.** Els de baix rendiment a l'escola fan més activitats esportives i, per suposat, de recuperació: sembla que, en aquests, l'esport i el temps extra que han de dedicar a seguir, mal que be, l'escolaritat, no els deixa espai per aprofitar altres classes d'oferta extraescolar. Per la seva banda, resulta que els que van bé a l'escola aprenen més anglès i fan més activitats artístiques a fora.
4. **Tipus de centre.** Els alumnes dels centres privats no concertats fan més extraescolars que els altres.
5. **Treball pare i mare.** Com més treballen els pares i mares, més activitats extraescolars fan fills.
6. **Estudis pare i mare.** Més activitats dels fills contra més estudis tenen pares i mares. Contra més educació tenen els pares major transferència d'expectatives educatives es produeix entre ells i els seus fills; i aquestes expectatives actualment inclouen ja tant l'educació formal com la no formal.

2. L'educació en el lleure com a factor compensatori de les desigualtats

Les entitats d'educació en el lleure:

1. **Prevenen la marginació i l'exclusió.** D'una banda, ofereixen iniciatives molt diverses, activitats i projectes alternatius que ajuden als nois i noies a trobar el seu lloc i respectar el dels altres. D'altra banda, aporten **capital social** (relacions, contactes, circuits de suport, informació...) als nois i noies que no en tenen.
2. **Impulsen la integració cultural.** Incideixen de manera notable en l'acollida als col·lectius procedents de la immigració, en un context no acadèmic ni d'obligatorietat, la qual cosa accentua els aspectes socioafectius de la integració cultural.
3. **Fomenten la vertebració del territori.** Col·laboren en la vertebració del territori en la mesura que aporten **elements d'identitat local**, comarcal o nacional, humanitzant i personalitzant la vida quotidiana en els barris, pobles i ciutats.
4. **Faciliten la conciliació de la vida laboral, escolar i familiar.** Aporten solucions concretes de valor educatiu i associatiu afegit en **temps "no coberts"**, com per exemple les vacances de juliol, els caps de setmana, o les tardes després de l'escola.
5. **Tracen itineraris de transició i inserció crítica dels joves a la vida adulta.** Proporcionen espais d'inserció crítica de molts joves (els monitors i monitores) en la vida adulta, fomentant la **responsabilitat cap a tercers**, la realització de projectes, les pràctiques de voluntariat i l'exercici d'habilitats socials.

3. Mesures generals per fomentar l'equitat en l'educació en el lleure.

1. **Evitar polítiques restringides a la població en risc d'exclusió.** Quan, amb la millor de les intencions, s'intenten compensar els dèficits dels infants desfavorits a còpia de mesures específiques – per exemple, els “centres oberts”, sovint es corre el risc de consolidar guettos i generar passivitat. És necessari pensar en el conjunt dels infants i assegurar que els que tenen menys oportunitats hi puguin accedir.
2. **Proporcionar espais bonics.** Es necessari associar els espais d'educació en el lleure amb espais dignes i estèticament atractius. Ningú vol ser relacionat amb deixadesa, la brutícia, la cutreria o, fins i tot, amb l'austeritat extrema.
3. **Promoure la formació de monitors de diferents col·lectius.** La presència d'educadors de diferents procedències d'immigració o de cultura gitana incrementa l'autoestima dels infants d'aquestes procedències; diversifica els models d'educadors i afavoreix actituds més obertes i generoses, tant per part dels infants com de les seves famílies.
4. **Promoure activitats de qualitat que siguin interessants també per a la població normalitzada.** Si volem evitar guettos, les propostes han de ser no solament acollidores per als infants amb dificultats socials, sinó també han de ser de qualitat i atractives per a la majoria. Sinó, els infants “normalitzats” fugiran cap a altres propostes i es consolidaran guettos.
5. **Impulsar projectes en que els infants en risc d'exclusió sigui protagonistes i no destinataris.** Cal que els nois i noies d'entorn desfavorit actuïn amb responsabilitat i compromís vers l'entorn i superin l'estigma de ser considerats sempre com els destinataris de les bones accions dels altres. Un exemple clar d'això son els projectes d'aprenentatge servei, on els joves desenvolupen tasques de servei a la comunitat al temps que enforteixen coneixements, habilitats i actituds.
6. **Alimentar xarxes informals entre les famílies.** Les propostes d'educació en el lleure han d'oferir espais informals de trobada, diversió i formació permanent a les famílies normalitzades i les que tenen dificultats socials de manera conjunta, per tal d'establir llaços de cooperació i d'amistat també entre pares i mares diversos.
7. **Compartir projectes amb les escoles.** Les entitats d'educació en el lleure i escoles han d'acostumar-se a una relació que vagi més enllà de la prestació de serveis. Han de poder compartir projectes educatius, encara que d'entrada siguin modestos i concrets, per tal d'anar trobant la manera més eficaç de complementar-se i enriquir-se mútuament.
8. **Aportar els recursos necessaris per a la sostenibilitat dels projectes.** Durant molts anys, les entitats d'educació en el lleure han sobreviscut amb moltes precarietats. Si volem que facin més i millor la seva tasca

compensatòria de les desigualtats, cal emprendre fórmules de finançament que ajudin a l'estabilitzar el projectes i les persones que s'hi dediquen.

9. **Revisar l'estatut jurídic i les normatives actuals.** Pels mateixos motius, cal revisar la situació legislativa actual, de manera que es millori la qualitat i la seguretat estimulant l'aparició i el desenvolupament de les iniciatives. Encara no s'ha solucionat el desgavell normatiu que es pateix des de fa molts anys.
10. **Difondre el valor de l'educació no formal en les mitjans de comunicació.** El prestigi i, per tant, el poder compensatori i normalitzador de les propostes d'educació no formal, requereix sortir de l'anonimat i estar presents en la difusió de la informació i l'opinió pública. Sense una presència justa (actualment hi ha una absència injusta) en els mitjans de comunicació, es difícil tenir visibilitat i comptar amb reconeixement social.

Cooperació i coresponsabilitat per la equitat educativa

La visió des de diferents sectors.

- **La transició escola - treball**

Ramon Serra, *secretari d'Educació Formal del Consell Nacional de Joventut de Catalunya*

Primer de tot, igual que els companys de taula, agrair que ens hagueu convidat a la Jornada d'avui i que puguem expressar l'opinió que tenim des del Consell i les nostres reflexions sobre aquest tema.

Segurament molts ja ens coneixeu, o heu sentit parlar del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya, alguns altres potser no sabeu ben be qui treballem, que es el que fem, que ens motiva i com ens organitzem.

Per aquest motiu faria una mica d'introducció breu per explicar-vos que és el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya som la xarxa de les associacions juvenils de Catalunya. Som una plataforma no governamental que agrupem una àmplia majoria d'associacions juvenils d'àmbit nacional i els consells locals de joventut.

Nosaltres tenim cinc punts, que són els nostres objectius, que els analitzaré des de l'àrea que em pertoca, que és la de l'educació formal:

- 1.- Voluntat d'expandir el moviment associatiu arreu del país, i fer que la gent jove hi participin. Una mica des d'educació formal tot això ho hem estat fent, per exemple aquest any 2006, vam fer una trobada amb la Universitat de Vic en quant al tema d'educació en valors, tant des de l'educació formal, educació informal, i l'educació no formal.
- 2.- Fer de pont entre les associacions de joves i l'administració. En aquest sentit, per exemple només dir-vos la nostra participació en el Pacte Nacional per l'Educació, que vam participar i esperem la nostra futura participació, aquest proper any, en una futura llei d'educació.
- 3.- Entre les associacions del Consell crear xarxa i propiciar que es relacionin entre elles, per així enriquir-se mútuament. Un exemple, en el camp de l'educació formal, serien les jornades que estem preparant pel proper mes d'abril, en quan volem que totes les entitats del Consell, no únicament les entitats d'educació formal, sinó entitats de qualsevol tipus expressar-l's'hi les implicacions del nou procés de Bologna sobre l'Espai Europeu d'Educació Superior i les conseqüències que això significaran, perquè creiem que això és un tema prou transversal.
- 4.- Voluntat de crear documents i estudis a nivell intern, propi. Per exemple, tindríem un estudi que vam fer l'any 2004 sobre la participació a les universitats, i una mica aquest any 2006 hem tingut en el nostre pla de treball crear una mica de discurs sobre la Formació Professional que pensem que es una mica, sempre, l'eterna oblidada.

5.- Portar el que significa el model associatiu català a nivell internacional. Tots sabem que, en quant a nivell d'educació formal, moltes lleis o molts paràmetres vénen ja des d'Europa, i per tant nosaltres en aquests moments tenim contactes amb entitats i associacions Europees per a continuar treballant en aquest sentit.

Una mica dir-vos que, ja us he explicat el que és el Consell i que estic d'acord amb molts dels comentaris i de les aportacions que han fet els companys de taula, jo centraré el meu discurs en un tema que crec que no s'ha tractat molt, el tema de la transició al món del treball, però des d'una perspectiva de la formació professional

Nosaltres tenim el nostre llibre blanc del Consell, es la "Tercera carta de la joventut catalana". És aquest llibre que jo porto aquí, es un recull de les aportacions, és el fruit de les aportacions de totes les entitats del Consell i de tots els àmbits. Una mica, en quant al sistema educatiu, la tercera carta ens diu que el sistema educatiu ha de formar persones autònomes, solidàries, responsables i compromeses, i que ha de lluitar contra les desigualtats d'exclusió social, i creiem que el sistema educatiu s'ha de definir en conseqüències amb el públic, universal i de qualitat. Sobretot de qualitat si es vol garantir l'accés a l'educació amb la igualtat de condicions per a tothom.

Nosaltres, en aquest sentit, pensem que la formació professional ha de ser una eina fonamental per a la incorporació dels i les joves al món laboral. Creiem que és una eina molt vàlida, i creiem que és una eina que alhora degut a mancances generals, però habitualment soles ser mancances en quant a finançament, doncs la connexió que ens agradaria que hi hagués entre la formació professional i el món del treball, el món laboral i les persones, aquesta connexió en aquests moments no hi és o si hi és no hi és de la manera que a nosaltres ens agradaria, per tot això el que creiem i reclamem des del Consell Nacional de la Joventut es un nou marc per la formació professional, en el qual es permeti aquesta connexió, que us estava comentant, i que sigui un marc que avaluï una mica la formació professional en tots nivells. A nivell territorial, perquè en tot el territori es el mateix, i també dependent una mica dels sectors econòmics, que l'adopti una mica a la realitat sectorial i territorial del país.

Es indubtable que la formació ajuda a l'hora de l'accés al món del treball. Però no ens hem de quedar simplement en el moment de l'accés, sinó que la formació també ajuda a l'hora de la permanència i de la promoció interna.

Nosaltres hem constatat des del Consell que en aquests moments el nivell d'instrucció dels joves de Catalunya esta molt polaritzat. Per una banda ens trobem que hi ha un gran gruix de joves que tenen un nivell d'instrucció de baixa qualificació. I per una altre banda tenim un altre gruix important de joves amb un nivell d'instrucció, que sol ser d'estudis no obligatoris, estudis no professionalitzadors, estudis universitaris, doncs que corren el risc del que es coneix com la sobrequalificació, en que el mercat no pot aportar tants llocs de treball per a tanta gent qualificada.

Mirant aquesta polarització que hi ha, nosaltres hem constatat que la formació professional es quan cobra el seu protagonisme, i si ens fixem amb les dades que

ens aquests moments tenim sobre l'atur de les persones que han fet formació professional, son dades molt baixes i que van decreixent amb el pas del temps.

Si ens fixem en les últimes dades, del mes de novembre del 2006 de la Conselleria d'Educació i Universitats, esta dient que aproximadament unes $\frac{3}{4}$ parts dels joves, un 71%, que han cursat formació professional en 6 mesos d'haver acabat els seus estudis ja estan treballant en un lloc de treball, relacionat una mica amb els estudis que ha cursat. I la resta, el 24% aproximadament, continuen la seva formació amb estudis de nivell més superior. Es per aquest motiu bàsicament que nosaltres, des del Consell, veiem que cal potenciar i revaloritzar la formació professional.

La Llei orgànica de qualificacions i de la formació professional, de l'any 2002, ja intenta que la revalorització de la formació professional sigui així i ja integra els tres sistemes de formació professional: la específica, la ocupacional i la continua.

Però nosaltres, des del Consell, creiem que aquesta llei es queda curta ens certs aspectes, te certes mancances. Des de l'àmbit d'educació formal, i conjuntament amb la col·laboració dels Sindicats joves de treballadors i del Sindicat d'estudiants, hem elaborat una resolució que presentarem la setmana vinent en la nostra assemblea general a la ciutat de Berga. A la qual nosaltres exposem els punts que ens agradaria que aquesta llei tractes, perquè realment la formació professional adquirís el prestigi que sempre estem reclamant.

Com tenim poc temps us faré simplement alguns comentaris sobre alguns dels punts que presentarem en aquesta resolució, com per exemple:

- Nosaltres demanem que existeixin els consells escolars de formació professional a nivell local i a nivell territorial, implicant tots els agents, com els ajuntaments, els agents comarcals, els agents econòmics i socials, també els sindicats de la zona, per aquesta diferència que diem de territori .
- També, un segon punt important, l'actuació de forma coordinada amb el Servei d'Ocupació de Catalunya per adequar l'oferta formativa en quan a les necessitats de treball que hi han.
- També, exigim una cobertura de totes les branques formatives per part de l'administració pública, per així no incitar als interessos privats a qui s'impliquin en aquesta matèria.
- També, demanem una major correspondència, o que hi hagin més cicles formatius, entre cicles formatius i estudis universitaris. En aquest moments de 114 Cicles formatius que s'oferten, n'hi ha 38 que si que tenen correspondència.
- També, en quant a llengua, nosaltres demanem l'aprenentatge i el coneixement d'una segona llengua per part dels estudiants de formació professional. Igual que nosaltres diem que la llengua vehicular per la formació professional, que han de conèixer tots els professors i els estudiants es el català.

- I bàsicament, per acabar, seria un augment de les beques i de l'import de les mateixes. Sobretot per facilitar el que es la mobilitat dels estudiants de formació professional en estades en empreses que no siguin necessàriament de Catalunya i que puguin ser de fora.

En definitiva, des del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya apostem per una formació professional de qualitat i pública. Una formació professional en la qual en els seus continguts hi hagin intervingut clarament els Sindicats joves de treballadors i el Sindicat d'estudiants, així com també associacions estudiantils. Una formació professional que, a part de ser instrumental i capacitadora, també sigui una formació que permeti formar persones lliures i amb criteri, i, a la vegada, una formació professional que sigui integral, que permeti la relació al llarg de la vida dels treballadors i les treballadores entre el món laboral i el món estudiantil. I, per tot això, en el Consell hem elaborat aquest resolució i creiem que aquesta es una de les vies per donar valor a la formació professional que sempre ha estat l'eterna oblidada

I res més, m'agradaria acabar tornant a agrair-vos que m'hagueu convidat avui a participar. Gràcies.

4. - Treball en grups

Propostes per l'equitat del sistema educatiu a Catalunya

1. Planificació i escolarització

2. Recursos per la equitat

3. Coresponsabilitat dels centres

Treball en grups:**Propostes per l'equitat del sistema educatiu a Catalunya****1. - Planificació i escolarització**

El dret a l'educació ha de ser garantit per les administracions educatives. Aquest dret es garanteix amb una oferta educativa pública, gratuïta i de qualitat, amb accés universal i sense cap discriminació per raó de gènere, cultura, religió o estatut social.

La planificació educativa ha de plantejar, també, de forma específica la compensació i cohesió social així com un efectiu equilibri territorial que permeti un accés en igualtat a l'educació.

La planificació educativa ha de contemplar **l'educació al llarg de tota la vida**. Des de la educació infantil 0, 6 anys, els ensenyaments obligatoris 6 als 16, post obligatoris fins els 18 i ensenyaments superiors, universitaris, formació permanent, professional i d'adults.

L'educació dels 0 als 18 encara que no tota obligatòria, hauria de ser de caràcter universal.

Cal una especial atenció a l'educació infantil etapa on és molt rellevant la incidència educativa i social compensadora de desigualtats, i la post obligatòria que qualifica i donar entrada al món laboral i als estudis superiors en la perspectiva de garantir una formació adequada per tothom.

La proximitat territorial és un factor que ha de permetre una millor adequació de la planificació als necessitats de la ciutadania. La intervenció coresponsable dels agents locals municipis, consells comarcal en la planificació ha de ser un instrument de qualitat i eficàcia.

Les taules de planificació local que han funcionat en els darrer període han tingut un funcionament desigual, però allà on han funcionat amb voluntat per part de les dues administracions han mostrat un gran potencialitat per donar resposta a la planificació educativa.

Les unitats de planificació territorial s'han de poder adaptar a la diversitat del territori tendint a zones escolars on es pugui contemplar una planificació conjunta de totes les etapes educativa 0-18.

L'acció conjunta del departament d'educació i els municipis o entitats municipals són l'instrument fonamental per avançar amb una coresponsibilitat de les administracions que garanteixi, proximitat i adequació a les necessitats del territori i al temps recursos i adequació a objectius generals de país.

La planificació en el territori també ha de permetre majors cotes de **participació** social. Els consells municipals per mitjà de les seves comissions de planificació haurien de ser la veu de la comunitat educativa per assessorar a les administracions i implicar a tota la comunitat en la millora educativa.

Altres agents socials del territori, sindicals, patronals i empreses i comerç, associacions veïnal i culturals poden tenir un important paper en la planificació i a partir d'aquesta també en la implicació en projectes educatius territorials potents i adaptats a les necessitats de l'entorn.

En molts territoris els centres privats supleixen les mancances de l'oferta pública i representen una important oferta educativa a Catalunya, encara que distribuïda de forma desigual al territori.

Caldrà tenir present la oferta privada i garantir que els centres que rebin suport econòmic públic compleixin condicions i els requisits per prestar un servei educatiu amb les característiques del sistema públic, universal, gratuïta, sense discriminació per raons de gènere, cultura i condició social etc.

Els mapes escolars territorials han de contemplar el conjunt de l'oferta educativa i haurien d'estar integrats amb **mapes educatius** amplis on sigui contemplada l'oferta educativa, cultural, de lleures amb una concepció de màxima implicació de diferents agents territorials en la acció educativa. Calen mapes educatius i projectes educatius de barri, localitat, ciutat que organitzin potenciïn i aprofitin les recursos per la millora de l'atenció educativa.

Les profundes desigualtats que es produeixen en el fora escola, el lleure i les activitats complementaries fan necessària també una intervenció de les administracions. La planificació educativa ha de contemplar uns equipaments escolars adaptats a les demandes socials, d'obertura fora dels horaris lectius i també l'aprofitament i compartiment per l'acció educativa d'equipaments amb funció educativa, cultural i esbarjo encara que no escolars.

L'escolarització i el procés d'admissió de l'alumnat

La distribució equitativa de l'alumnat en els centres educatius d'un territori és una garantia per assolir uns objectius educatius del sistema de màxima qualitat i equitat per tot l'alumnat.

La existència de centres escolars on es produeix segregació social són un focus de desigualtats educativa.

Tant si els centres seleccionen l'alumnat, com si es produeixen guetos amb alumnat amb especials dificultats l'objectiu de la equitat educativa i les garanties de igualtat es veuen afectades.

Considerem que el processo d'escolarització en un territori s'han de realitzar de forma transparent i assegurant el compliment d'aquests objectius de compensació social.

Les comissions d'escolarització i les OMES

Les comissions d'escolarització i les OMEs han de ser òrgans competents per fer efectiva la distribució equitativa de l'alumnat i orientar l'escolarització cap als objectius d'equitat del sistema.

No poden ser, només, òrgans amb caràcter tècnic. La seva funció ha de contemplar una supervisió general sobre els processos de matriculació, anàlisi i elaboració de propostes per solucionar els problemes detectats.

A part de intervenir en l'adjudicació de les places, alumnat nouvingut i fora de termini, alumnat amb NEEs ... Han de disposar de tota la informació al dia per poder orientar l'escolarització i al temps fer propostes de planificació i recursos per atendre les dificultats i els problemes que es vagin detectant.

Aquest quatre temes previstos al guió no es van arribar a parlar:

- Experiències de municipis.
- Àrees d'influència
- Garanties de gratuïtat
- Criteris de reserva de places

Treball en grups:**Propostes per l'equitat del sistema educatiu a Catalunya****2. - Recursos per la equitat**

El principi que ha de guiar una bona gestió dels recursos és que “qui més necessita, més tingui”, però quina opció es farà sobre l'escola inclusiva? Sembla clar que, com a plantejament general d'escola, no n'hi pot haver cap altre que no sigui inclusiu.

Durant molt de temps, aquesta qüestió anava lligada a les necessitats educatives especials. En realitat, el plantejament ha de ser vàlid per a tots els centres i s'ha de plantejar quines idees força guien l'escola, quins recursos busquem i quin model de coresponsabilitat funciona o volem fer funcionar.

L'autonomia de centre (també en formació, a més a més d'organitzativa, curricular i de recursos) és la millor fórmula per assegurar que tots els centres tinguin els recursos que necessiten.

El model d'escola, a la pràctica, està qüestionant quina és la teva feina com a mestre, i quines són les xarxes que s'estableixen entre el centre i el fora escola.

Hem de revisar (des de dins) el concepte de comunitat educativa i d'horari d'atenció en un centre.

El concepte de xarxa associat a l'educació comporta la necessitat de donar a conèixer bones pràctiques i suposa buscar aliances d'altres sectors. I acceptar les diferències entre centres no impedeix el plantejament d'una tasca comuna.

La globalitat del que ens estem plantejant (que l'escola utilitzi els recursos adients per posar-los al servei de l'equitat i la compensació de les desigualtats) obliga a que hi hagi un gran consens sobre la prioritat que he de tenir el tema a nivell social (és a dir, polític, legislatiu, pressupostari). Convé treballar aquest consens.

La sisena hora a primària dóna més recursos materials als centres, però compte!, els recursos disponibles en els centres no tenen la mateixa aplicabilitat.

Els estudis PISA parlen “d'abandonament prematur” en referir-se als joves que no continuen estudiant als 16 anys. Aquí hi ha una qüestió important en el tema de la igualtat d'oportunitats: abandonament de què? Necessita la nostra societat que la immensa majoria dels joves continuïn estudiant?

Les expectatives dels professors són determinants per als resultats en les competències treballades a l'escola. Les expectatives dels pares són determinants per a la vida; qui treballa perquè les expectatives dels pares sobre els seus fills s'ajustin al principi de la igualtat d'oportunitats?

Abans de demanar més recursos (o al mateix temps) hem d'analitzar bé el què fem amb els que tenim a disposició i si se'n treu tot el profit possible.

Quan parlem de responsabilitats compartides (administracions, famílies, experts, mitjans, ...) no podem partir dels pressupòsit que "els altres" tenen la seva coresponsabilitat i prou. Abans cal aclarir quines són les responsabilitats de cadascú i, després, quines són les compartides, per establir - aleshores - xarxes de col·laboració, d'informació, d'actuació.

I pel que fa al professorat i al seu paper en aquest objectiu de la compensació de desigualtats i de treball per l'equitat, hem de reconèixer que les expectatives professionals dels futurs docents són diferents si pensen dedicar-se a educació primària de si pensen dedicar-se a educació secundària. En això hem de continuar reclamant, encara (i fa ja masses dècades), un cos únic d'ensenyants.

Treball en grups:**Propostes per l'equitat del sistema educatiu a Catalunya****3. - Coresponsabilitat dels centres**

Abans d'entrar en el contingut de les aportacions, cal fer constar que, degut a la limitació del temps i la gran quantitat d'intervencions de tots els membres que conformàvem el grup, no vam poder seguir el guió marcat prèviament ni aprofundir massa en les qüestions. Segurament algunes de les idees que es van manifestar tenen també relació amb els altres dos grups, tanmateix considerem interessant reflectir-les perquè enriqueixen el debat. L'objectiu no era trobar fórmules màgiques definitives, ans al contrari es tractava de conèixer i donar a conèixer diferents opinions que puguin incorporar-se a la reflexió conjunta.

Sobre el decret d'accés i la normativa en general, es va considerar falta de concreció i massa reglamentista. D'altra banda, si no s'exigeix el seu compliment no serveix de gaire fer normes. Cal més flexibilitat, allò que pugui decidir el centre no cal reglamentar-ho.

Constatat el desequilibri en el repartiment no es pot permetre la configuració d'escoles gueto amb més del 60 % de nous nadius. Sobre la possibilitat de repartiment i les dificultats en els desplaçaments, apareix com a paradoxal que ara els qui no tenen problemes per anar a centres llunyans d'on viuen, són les classes benestants, que poden pagar-se el desplaçament i el menjador en els centres escollits. Caldria revisar la condició de servei públic educatiu finançat amb fons públics a aquells centres que no estan ubicats en els nuclis urbans i, per tant, no els afecten els criteris de proximitat. Quan parlem de repartiment sembla que només ens referim a les classes més desfavorides.

Es comenta la problemàtica que genera la "llibertat d'elecció de centre" en el sentit d'agrupar-se els similars. La tendència de la gent és portar els seus fills/filles als centres on el conjunt de l'alumnat té unes característiques socio-econòmiques i culturals similars, per afinitat. El perill rau aleshores en l'alta concentració de grups ètnics, o de la mateixa procedència i tenir escoles segons la procedència (sudamericans, africans, etc.) o ètnies (gitanos, magribís, etc.). Això seria totalment contradictori amb el concepte de la multiculturalitat. En el mateix sentit, però en la vessant religiosa, es planteja la contradicció de la nostra societat, que considera perillós autoritzar les escoles d'altres religions i no és qüestionada les de la religió catòlica.

Hi ha un consens generalitzat de que la problemàtica més gran sobre l'elecció de centre es planteja des de la vessant econòmica. Per eliminar aquesta discriminació cal una educació realment gratuïta. Per evitar altres tipus de selecció també es considera imprescindible que la religió ha de sortir de l'escola.

Hi ha diferents intervencions en el sentit d'obrir l'escola a l'entorn. No es pot fer tot des de l'escola únicament, cal una interrelació amb el barri, amb el municipi i cal aplicar polítiques municipals que tenen una relació directa amb la distribució de la població escolar, i no són de l'àmbit educatiu, com la planificació urbanística.

Pel que respecta als propis centres, es manifesta per part d'algun dels participants la necessitat que els centres siguin més eficients, que tinguin els mitjans necessaris i, fins i tot, que si un centre no funciona, es tanqui. En aquest sentit també és manifesten opinions diferents respecte a com és pot valorar en aquests moments els resultats dels centres que tenen unes condicions que no els hi permeten millorar, ni donar resposta al que la societat els hi demana. Prou bé ho fan davant els nous reptes i les noves realitats amb els mitjans que tenen.

Es reclama també que les administracions han de tenir molt en compte algunes realitats diferents com l'escola rural que molt sovint queda relegada i amb condicions d'inferioritat respecte a les escoles urbanes.

Per últim, torna a sorgir la qüestió normativa i és considera que les normes han de ser més bàsiques i flexibles. Cal aprofitar les experiències que alguns centres estan portant a terme, concretament els centres en xarxa.

Com es pot comprovar la pluja d'idees va ser prou bona, llàstima que el temps se'ns va tirar a sobre i vam haver de tallar en aquest punt. Tot i així, considerem que l'esforç paga la pena i podem anar aprofundint en aquestes i d'altres qüestions en d'altres trobades.

5.- Manifest

Diada de l'escola pública 2007

L'EDUCACIÓ, UN DRET DE CIUTADANIA

L'educació és un dret de ciutadania. Tothom ha de poder accedir a una educació de qualitat en condicions d'igualtat. Una educació pública, gratuïta, laica i de qualitat és condició per a la compensació de desigualtats i garantia de progrés econòmic i social.

Avui a Catalunya no ens podem donar per satisfets perquè no disposem d'un sistema educatiu sense desequilibris ni desigualtats. La xarxa de centres de titularitat pública assumeix de forma preferent les desigualtats territorials i els desequilibris en l'escolarització de l'alumnat que segreguen en funció de la classe social, de l'origen i de l'atenció de l'alumnat amb especials dificultats. La doble xarxa de centres públics i concertats ha anat derivant a un sistema educatiu a Catalunya excessivament dualitzat i segregador.

El Marc Unitari de la Comunitat Educativa propugna la defensa d'un model d'educatiu que, més enllà de la seva titularitat, eviti la segregació i assumeixi la defensa de la igualtat d'oportunitats i la cohesió social i que s'orienti sota els principis de l'equitat i la igualtat.

Per avançar cap a aquest model educatiu, **demanem**:

- L'establiment d'oficines úniques de matriculació per tal de portar a terme una política d'admissió d'alumnes que garanteixi la igualtat d'oportunitats per fer efectiu el dret de tots a rebre una educació pública de qualitat.
- Un increment de les construccions de centres públics que permeti l'escolarització de tot l'alumnat amb una tendència a reduir el nombre d'alumnes per aula i no a incrementar-lo com passa actualment.
- Mes dotació pressupostària per als centres públics. Una inversió continuada en els equipaments escolars públics per tenir uns centres escolars de la màxima qualitat i adaptats a les necessitats educatives del moment. Tendir cap a uns centres d'educació secundària d'unes dimensions que afavoreixin el coneixement de les persones i la convivència.
- Un esforç continuat per ampliar l'oferta pública de l'etapa educativa 0.3 que garanteixi la qualitat, així com l'accés a aquestes places dels sectors socials més desfavorits.
- Una millora dels recursos per a una escolarització inclusiva amb qualitat per a tot l'alumnat amb necessitats educatives especials. Incrementar el nombre de professionals qualificats dels centres, amb dignes condicions laborals, i dels Serveis Educatius.

- Atenció especial a l'alumnat amb dificultats per assolir el graduat d'ESO i diversificació de l'atenció amb programes que coordinin la col·laboració entre els centres i altres agents educatius del territori, especialment del món del treball.
- Una política d'ajuts i gratuïtat que garanteixi un alt grau de titulacions d'ensenyament post obligatori i un accés a la universitat amb condicions d'igualtat per a tots els sectors socials.
- Una planificació educativa que garanteixi una oferta de places que atengui les necessitats d'equilibri territorial, rural i urbà. Establir el sistema per escolaritzar de forma equilibrada l'alumnat nouvingut, reservant les places amb la intervenció de les respectives comissions d'escolarització.
- Que les mesures acordades d'obertura dels centres escolars en els períodes no lectius i el recolzament a la relació família-escola es desenvolupin d'acord amb els pressupostos i els terminis previstos.
- Unes polítiques laborals i socials que millorin la qualitat de vida de les famílies i la posada en marxa de mesures de discriminació positiva per millorar la integració escolar dels sectors socials més desfavorits.

Diada de l'escola pública, març 2007