



Entrevista a Francesc Pedró. Avaluació de polítiques educatives

Francesc Pedró és Màster en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona i Doctor en Educació Comparativa per la Universitat Nacional d'Educació a Distància (UNED), amb un postdoctorat a l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres.

A l'actualitat és director de polítiques educatives i desenvolupament docent a la UNESCO i, anteriorment, gerent del Centre per a la Innovació i la Investigació Educativa de l'OCDE a París.

Entrevista a Francesc Pedró

✓ Per què és relativament senzill fer avaluació de polítiques públiques en certs àmbits, com ara la salut o les polítiques d'ocupació i, en canvi, és tan complicat fer-ho en l'àmbit educatiu?

Bàsicament, per dues raons. Primer, perquè fa molt poc temps que comencem a tenir una idea clara, per bé que encara molt reduïda, del que són veritablement els resultats en termes d'aprenentatge, i dels efectes a llarg termini que aquests resultats poden tenir sobre els individus, sobre l'economia i sobre la societat. Per a una persona que no conegui l'entorn educatiu, aquesta afirmació pot ser sorprenent, però la realitat acredita que si vols buscar dades sobre resultats en termes d'aprenentatge, no busquis anar més enrere del 2004 o 2005, i en els països més avançats, més enllà del 2000. Una altra cosa és tenir estadístiques sobre educació, que parlen de qüestions que encara avui poden ser molt importants, com l'accés o el finançament. Això fa

més temps que ho tenim, però no ens dona una idea del que és fonamental quan s'avalua una política pública, que és precisament allò que podríem anomenar l'impacte, i que per a mi passa essencialment pels resultats de l'aprenentatge i pels efectes que aquests resultats poden tenir a llarg termini.

La segona dificultat que jo trobo rau en els professionals de l'ensenyament, els docents bàsicament, que són els qui han marcat en molts sentits l'agenda de l'avaluació de la qualitat educativa, han generat discursos propis, moltes vegades molt ben tractats i ben estesos,

i han estat absolutament contraris, per raons diverses, a qualsevol intent d'avaluació externa dels resultats de l'aprenentatge. I

han aconseguit generar un discurs que permet parlar d'equitat i de qualitat sense que les variables

“ amb poques dades i una cultura adversa a l'avaluació externa, pots fer avaluacions basades en les percepcions sobre les polítiques, que és el que molt sovint s'ha fet, però no una avaluació seriosa de les polítiques educatives



bàsiques referides a l'alumne entrin en joc. Així que, amb poques dades i una cultura adversa a l'avaluació externa, pots fer avaluacions basades en les percepcions sobre les polítiques, que és el que molt sovint s'ha fet, però no una avaluació seriosa de les polítiques educatives.



A més d'aquestes barreres d'accés, per manca de dades i una cultura generalment esquivada a l'avaluació, la nostra percepció és que es tracta de l'àmbit de les polítiques públiques amb una major complexitat.

Hi estic d'acord. En les polítiques normalment trobem un gradient que va des dels problemes manejables, que es poden resoldre tècnicament i pràcticament, fins als problemes que en anglès en diuen *wicked*, i que en català en podríem dir problemes perversos. Els problemes perversos són aquells que costen fins i tot de conceptualitzar, perquè estan interrelacionats amb molts altres elements que, a més, la majoria dels actors no identifiquen com a part de la solució. I molts problemes educatius són d'aquest tipus. Per exemple, el problema de les desigualtats educatives és, per definició, un problema educatiu. Però si hi vols donar una resposta estrictament educativa, només des de l'administració educativa, et trobes que necessites també una intervenció en termes


de serveis socials, en termes d'habitatge, tal vegada en termes policials, etc. Aquesta complexitat és un problema per a l'administració, per trobar solucions als problemes, i també per a l'avaluació, perquè amb les responsabilitats més difoses la rendició de comptes es complica, i perquè no hauries d'avaluar programes aïlladament de la resta de polítiques que s'hi relacionen.

I una altra qüestió que afegeix complexitat als problemes educatius és que no generen fàcilment un consens des del punt de vista dels valors. Les polítiques públiques en educació, més que en altres sectors que jo puc conèixer, estan molt abocades a un debat on els valors i l'orientació política del qui parla és determinant. De manera que, en un país com el nostre, per exemple, la discussió política sobre el finançament de l'escola privada no és una discussió estrictament tècnica, que es pugui avaluar, sinó que és una discussió bàsicament sobre grans orientacions polítiques. Penso que això també fa que determinats problemes educatius siguin extremadament complexos.

En resum, d'una banda ens falta una base d'evidència sòlida i el sector no és especialment permeable a que es creï aquesta base, tot i que hem avançat una mica. En segon lloc, els problemes educatius generalment



són extremadament complexos perquè estan interrelacionats molt sovint amb altres àmbits de l'actuació pública, la qual cosa és un problema per a les administracions i per a l'avaluació. I en tercer lloc, jo diria que són polítiques molt conflictives des del punt de vista dels valors. De conflictives n'hi ha d'altres també, no ens hem d'enganyar, però les d'educació potser ho són massa!

 **La manca de consens sobre els valors es reflecteix també en la dificultat per trobar una definició d'*outcome*, o mesura d'èxit, en què tothom s'hi trobi còmode. Que el debat sobre els *outcomes* rellevants de les polítiques educatives sigui tan obert en dificultat també l'avaluació?**


Abans de parlar d'aquest debat, jo crec que hem de prendre una actitud realista, perquè per molt que tu vulguis discutir quins són els

“ per molt que tu vulguis discutir quins són els *outcomes* més adequats, hauràs de treballar sobre les dades que tens disponibles. I el que hi ha disponible és massa poc com per dur a terme avaluacions veritablement serioses

serioses. Trobo molt trist veure que, en l'àmbit de Catalunya, molts estudis es redueixin al

outcomes més adequats, hauràs de treballar sobre les dades que tens disponibles. I el que hi ha disponible és massa poc com per dur a terme avaluacions veritablement se-

treball sobre bases de dades que venen de fora, com ara PISA. I això no és una crítica a PISA, ni molt menys, però dius, home, com pot ser que a hores d'ara nosaltres no tinguem una base de dades robusta que vinculi, per exemple, els resultats dels diferents cicles educatius, amb dades del cens, de la participació al mercat de treball, etc. Per tant, des d'un punt de vista teòric, pot existir una discussió sobre quins són els *outcomes* més adequats, però en un nivell molt més pràctic, has de partir del que hi ha, i el que hi ha és molt insuficient. Ara mateix, debatre sobre la idoneïtat d'aquest *outcome* o d'aquell altre és gairebé un luxe.

 **Totalment d'acord. Però suposem que és a les nostres mans generar noves dades, i que ens podem permetre aquest luxe.**

Llavors, és clar, pots fer la crítica que les dades de PISA només ens parlen de matemàtiques, de ciències, i en canvi no ens parlen tal vegada del més important, i és que la gent sigui feliç i tingui la sensació que realment governa la seva pròpia vida. Això, segurament, és molt més important el dia que et mors, quan mires enrere, que no pas si vas treure un 7 o un 8 en tal cosa, o si vas adquirir aquelles competències. Amb això el debat a nivell internacional cada cop és més intens,



fins al punt que hi ha organismes internacionals i fundacions independents que treballen sobre el que podríem anomenar el concepte d'una mesura holística dels resultats d'aprenentatge.

Però bo i així, fins i tot encara que arribéssim a tenir mecanismes de mesura que ens permetessin judicar aquests *outcomes* més globals, hi ha un tema molt important també, i és que en el moment en què intentes vincular qualsevol que sigui l'*outcome* de què estàs parlant, estrictament competencial o bé més ampli, amb les polítiques educatives, t'adonaràs que la mesura que tens d'aquell individu no és només el resultat d'una única política. Per contra, –i ara torno una altra vegada a la perversitat dels problemes educatius– és el resultat de variables relacionades amb la família en què ha nascut, de l'entorn d'iguals en què es mou, entre molts altres aspectes de les polítiques educatives, i no estrictament

educatives. Per

“ cal ser modest i exigent
ahora, modest en el
reconeixement realista del
poc que sabem i exigent
en el sentit que n'hauríem
de saber més

tant, jo penso que
cal ser modest i
exigent ahora,
modest en el re-
coneixement rea-

lista del poc que sabem i exigent en el sentit
que n'hauríem de saber més.



Es parla sovint sobre la conveniència de prendre decisions basades en l'evidència però, d'altra banda, afirmes que “el que sabem” és encara molt poc. Per guiar la producció del coneixement que ens fa falta, què hem de considerar com a “evidència” i com s'hauria de generar?

L'evidència és una dada contrastada i contrastable. Per tant, és una dada que generalment hauria de provenir, quan ens referim al context d'avaluació, fonamentalment, d'experiments o de quasi-experiments robustos. Per a mi l'evidència és aquesta dada que és contrastada, en el sentit que ha estat extreta amb una metodologia que és veritablement fina, i que compleix els requisits del que podríem anomenar treball científic, o si més no treball analític. En segon lloc, ha de ser també contrastable i, per tant, en successives mesures hauríem de continuar trobant el mateix resultat.

Ara bé, aquesta és la resposta seriosa. La realista, basada en l'experiència, és que generalment, en l'àmbit de les polítiques educatives, no comptem amb evidències contrastades i contrastables netes. I netes què vol dir? Vol dir que, com passa en el món de la psicologia de l'individu, les persones que



intenten generar evidències en matèria de polítiques educatives veuen allò que volen veure. Això no és com la medicina, que si em fa mal alguna cosa, vaig a raigs X o a fer un escàner, surto retratat des dels cabells fins a la punta dels peus, i em troben la tira de coses. En ciències socials, en general, i en economia també, només generem aquelles evidències que a nosaltres ens convé trobar i, per tant, són evidències, si em permeteu l'expressió, una mica sospitoses. I ho són, sobretot, perquè no corresponen, com passa en l'àmbit de l'economia pura, al contrast d'una teoria prèvia.



A quin tipus de teoria et refereixes?

Abans d'inspeccionar la realitat, hauríem de disposar d'una teoria, i sobre aquesta teoria anar verificant els diferents elements que la componen. Però en l'àmbit de les polítiques educatives nosaltres no tenim encara una teoria paraigües que intenti explicar de quina manera els diferents factors juguen un paper en la consecució dels *outcomes*. Tenim totes les teories filosòfiques que us pugueu imaginar sobre què és l'educació i la importància que té, però en realitat ens manca aquesta teoria global. Jo diria que s'està construint, però que encara som, malgrat sembli mentida, a les beceroles.



Però, per exemple, hi ha teories sobre la transmissió intergeneracional del coneixement, sobre la rellevància del capital cultural, el capital educatiu, el procés de socialització... sobre tot això hi ha tot un ventall de teories que proposen possibles mecanismes...


Clar, però parlem de teories sociològiques. Jo em refereixo a teories polítiques, estrictament parlant. És a dir, en economia, tot i que hi ha escoles diferents, sabem perfectament què és el keynesianisme i sabem que fóra perfectament una de les possibles o plausibles respostes a una situació de crisi econòmica. I aquesta teoria genera un marc d'actuació que tu després pots verificar. Jo crec que

“ en l'àmbit de les polítiques educatives nosaltres no tenim encara una teoria paraigües que intenti explicar de quina manera els diferents factors juguen un paper en la consecució dels *outcomes* ”

en política educativa no tenim aquest marc global –o almenys jo no el conec–, no puc dir que existeix un marc polític basat en una teoria que és l'equivalent al keynesianisme. No el tenim. I aquesta absència d'una teoria global fa que quan arriba un investigador i diu "jo faré la meva tesi doctoral sobre aquest aspecte" i aleshores explota una evidència, o



arriba un organisme internacional i diu "jo vull investigar aquest aspecte de l'educació, perquè em sembla que per al desenvolupament econòmic això és crític", pensis, molt bé, però, i la resta d'aspectes? Ho dic en aquest sentit, però puc estar equivocat. Potser sí que hi ha teories i senzillament jo no les conec, però, en tot cas, no sento que formin part del patrimoni del debat internacional sobre l'educació.

 **A més de les dificultats per generar evidències robustes des del camp de la recerca, un altre repte rau en com establir un diàleg productiu entre la investigació i l'acció, és a dir, entre els recercadors i l'administració educativa per a què les evidències arribin a influir en la presa de decisions. Hi ha algun model per relligar aquests dos mons que funcioni bé?**

En l'àmbit estrictament de l'educació, hi ha un gran nombre d'iniciatives, especialment des de finals dels 90 i principis dels 2000, de creació d'això que podríem anomenar agències de *brokering*. Aquestes agències són a la interfície entre els que produeixen la investigació acadèmica d'una banda, si bé de vegades ells mateixos poden produir investigació, i les necessitats del sistema de l'altra, tant pròpiament les necessitats de coneixe-

ment del sistema de decisió política, com les del debat social sobre l'educació.

En general, el que intenten fer aquestes agències és atacar un doble problema. Primer, el productor d'investigació no treballa, generalment, amb la intenció de tenir un impacte immediat sobre les decisions o sobre el debat social, entre altres coses perquè el tempo del seu treball no es correspon amb el d'aquesta altra esfera. Des del punt de vista del decisor polític, sobretot, però també dels actors socials que tenen un paper important en el debat sobre l'educació, les necessitats que tenen són sovint sobrevingudes i necessiten respostes immediates que no troben fàcilment en un investigador. En la meua pròpia experiència, quan l'administració crida un grup d'investigació, és perquè té una urgència. No li diu "et crido perquè d'aquí a quatre anys vull que tornis i m'expliquis això". No, et diu "mira, tenim aquesta llei o aquest projecte o aquest problema, i demà passat necessito...". I el recercador respon "ja, però, i les dades?", i llavors sempre s'acaba utilitzant aquesta expressió que el polí-

“ el productor d'investigació no treballa, generalment, amb la intenció de tenir un impacte immediat sobre les decisions o sobre el debat social

“ El problema és que no hi ha la interfície en què es pugui produir la comunicació entre ambdós mons.



tic vol un informe *quick and dirty*, és a dir, ràpid i necessàriament mal fet.

I en segon lloc, el llenguatge i els estris que utilitza el recercador no estan a l'abast de la majoria de persones que han de prendre la decisió, o que d'una o altra manera són actors fonamentals. Per exemple, si agaféssim alguns dels darrers estudis que s'han publicat en termes d'anàlisi econòmica de l'educació a Espanya i els poséssim a la taula de les persones que són al Consell Escolar de Catalunya, no és per desmerèixer ningú, però potser n'hi hauria dos o tres que ho arribarien a entendre, i la resta dirien "és que no sé què m'estan dient". No és culpa d'aquestes persones, que tenen una responsabilitat social, ni tampoc culpa dels investigadors, que generen aquests estudis d'acord amb els estris i el llenguatge que correspon al seu àmbit. El problema és que no hi ha la interfície en què es pugui produir la comunicació entre ambdós mons.



Com s'ha de concretar aquesta funció d'interfície?

Les agències que jo conec millor, a països com Anglaterra o Dinamarca, generen elles mateixes un gavadal de resums d'investigació, sempre sota l'ideal –que no sempre es pot assolir– de determinar "què funciona". Per exemple, "què funciona en termes d'equitat en

l'educació infantil?". La idea és disposar d'un petit resum que anualment explica fil per randa què és el que la investigació va descobrir, i llavors quan ve el polític i et demana "miri, jo vull atacar la qüestió de l'equitat en l'educació infantil", com a mínim ja tenim alguns documents preparats, breus i entenedors. Això ha funcionat i funciona relativament bé, és a dir, el món amb aquestes agències és millor que el món sense aquestes agències. Però, la veritat sigui dita, el món de la investigació continua anant a la seva perquè és un univers a part, i el món de la política continua prenent les decisions sense informar-se necessàriament del que la recerca ha dit sobre el tema.



Per què?

Perquè no existeix un clamor que digui "tenim dades i tenim evidències, per què no preneu decisions basades en aquestes evidències?". Potser és que la manca d'evidència és una cosa que convé a tothom. Si no tenim dades tots estem en igualtat de condicions, però en el moment en què hi ha dades apareix l'expert, la necessitat del *brokering* o de la interfície, i a més a més, tothom està una mica més lligat.

“no existeix un clamor que digui "tenim dades i tenim evidències, per què no preneu decisions basades en aquestes evidències?". Potser és que la manca d'evidència és una cosa que convé a tothom





La generació d'evidències redueix la discrecionalitat política?

Si més no, tothom queda obligat a posicionar-se respecte d'aquesta evidència.



Un altre motiu rau en què la recerca no sempre és políticament neutra, en referència amb les "evidències sospitoses" que menciones abans?

Si, per això és molt important que els qui han de construir la interfície no facin trampa. Quan llegeixes informes, sempre has de comprovar fins a quin punt allò que anomenem evidència és una dada pura o bruta, i si tota evidència està sempre ben interpretada. Els resultats de la recerca arriben necessàriament amb un missatge. Un exemple molt clar el trobes en els darrers informes de PISA o els de l'OCDE, o en informes de qualsevol altre: hi ha un salt molt important entre el que la dada i l'evidència estan mostrant i el que ells anomenen les recomanacions polítiques. Aquest salt pot estar viciat per un seguit d'opcions ideològiques i de valors.

En resum, d'una banda és molt important que tinguem la primera part de la recerca, és a dir, els resultats, i que condicionin el debat i

forcin la gent a no parlar en abstracte sobre la pregunta "educació infantil, com millorar-la?". Es tracta

de posar damunt de la taula peces d'informació, i que tothom s'hagi de posicionar sobre

aquestes dades. De l'altra, la dimensió ètica i la responsabilitat de les persones que tenen aquesta funció d'interfície és vital. Ja no és només una qüestió d'independència respecte el govern, sinó també respecte de qualsevol altra ombra. Perquè, sinó, necessàriament hi haurà una sospita d'adscripció política, i ja hem perdut massa llençols amb això.

“ Quan llegeixes informes, sempre has de comprovar fins a quin punt allò que anomenem evidència és una dada pura o bruta, i si tota evidència està sempre ben interpretada. Els resultats de la recerca arriben necessàriament amb un missatge




Als EUA tenen un altre tipus de problema.

Han mirat d'institucionalitzar aquesta funció d'interfície amb la creació, l'any 2002, del *What Works Clearinghouse*, un "magatzem" d'evidències, que fa cerques sistemàtiques de la recerca acadèmica publicada en l'àmbit de les polítiques educatives, la classifica per tipus de política o programa, revisen la robustesa científica dels estudis i n'exclouen els menys fiables, i finalment elaboren resums per a audiències no tècniques.



La idea és que qualsevol que vulgui dissenyar un nou programa o política educativa pugui consultar abans “què funciona” i no hagi de partir de zero. El problema, tanmateix, és que només un 5.5% dels estudis que revisen passen el filtre com a “evidència que compleix, sense reserves, els estàndards científics”.


Però està bé que això es faci. En el fons si ells arriben a poca cosa és perquè realment hi ha poca cosa, i moltes de les coses que en el discurs ordinari considerem com a evidències, potser no ho són. Llavors que hi hagi veus crítiques que s'alcen i diuen que no tenim tantes evidències com ens pensem que tenim, està molt bé, perquè això n'urgeix la necessitat. En fi, és trist, però jo he fet referència abans a la modèstia.

 **Però pot crear sensació que no se sap gaire res, i que per tant ja val anar tirant?**

També es podria discutir quin concepte d'evidència donen per bona o no. Perquè si només passen el filtre sense reserves els dissenys experimentals, moltes de les coses que, en el nostre àmbit, presentem com a evidència -per exemple les referències que fem a PISA- no passarien el filtre. En canvi,

les considerem com a evidència i formen part del nostre debat com l'epítom de l'evidència. En aquest debat sobre què és evidència, crec que el que cal és combinar el realisme sobre el que ens és possible saber ara mateix, d'una banda, i la urgència per anar generant evidències cada cop més robustes, de l'altra.

“ En aquest debat sobre què és evidència, crec que el que cal és combinar el realisme sobre el que ens és possible saber ara mateix, d'una banda, i la urgència per anar generant evidències cada cop més robustes, de l'altra.

 **Aterrant en un problema molt concret i molt actual, sobretot a casa nostra, com és l'abandonament educatiu, t'atreviries a dir que tenim tres o quatre evidències clares sobre què el causa o sobre com s'hauria d'afrontar?**

Jo ara em referiré al fracàs escolar com un fracàs estrictament instructiu, és a dir, l'abandonament de l'escola perquè realment no se'm deixa continuar. Hi ha un altre abandonament, que segurament és el que deuen tenir al cap, que és l'abandonament tal com el defineix la Unió Europea, que té altres dimensions molt més vinculades a les oportunitats del mercat de treball. En aquest segon sentit, la millor política que es pot fer perquè



la gent no abandoni l'escola és que no trobin feina fora, que és el que està passant ara mateix.

Bé, tornant a la qüestió sobre les evidències per afrontar l'abandonament. En primer lloc, una de les qüestions més importants és la individualització, és a dir, la identificació de l'individu en risc i el tractament individualitzat, no col·lectiu. Segon, jo penso que l'evidència empírica demostra que en un percentatge molt important de casos el fracàs escolar es gesta precisament en l'educació infantil i, en concret, segons el país, en els primers anys de la primària, en el moment en què l'infant aprèn a llegir, aquest és el moment més crític. I per tant, tota intervenció que tingui com a objectiu a llarg termini reduir les taxes d'abandonament escolar, d'entrada ha d'atacar el que es considera la peça clau en el procés de socialització escolar, que és precisament l'aprenentatge de la lectoescriptura. Tercer element, també molt important al meu entendre, és la coordinada social, que no té necessàriament res a veure amb les polítiques escolars, sinó que té molt a veure amb l'extracció socioeconòmica i l'entorn en què viuen aquests nens. Això ho he explicat moltes vegades: si jo fos ministre d'Educació-i consti que no m'interessa ser-ho per res-; i em diguessin "només tens

1.000 euros a la butxaca", la millor manera d'invertir-los seria posar-los en l'educació de les famílies, més que no pas en l'educació dels nois, perquè les famílies exerceixen allò que anomenem el factor locomotora. Ara bé, com fer-ho és la part complicada, i per tant pot semblar una *boutade* dir que una de les polítiques més importants per combatre el fracàs escolar té a veure precisament amb coses que no tenen lloc dintre de l'aula i que no sabem com afrontar, però jo continuo pensant que és important.



Una part d'aquesta agenda no s'està aplicant ja?

Estic segur que si aquí hi hagués un polític espanyol o català diria, efectivament, que "això ja ho estem fent". I segur que trobaria referències en els seus discursos i en els seus programes, però, després, són les pràctiques el que compta, i aquestes pràctiques jo no les sé veure. En aquest sentit, les idees viatgen amb molta més facilitat que les pràctiques.



Un altre dels focus d'interès és la qüestió de l'autonomia de centres. Donant més autonomia als centres educatius en les seves



diferents dimensions pedagògiques, de gestió del professorat, etc. podem incrementar d'alguna manera els nivells generals de resultats i al mateix temps fer-los més equitatius? Pot ser un bon instrument per combatre el fracàs?

L'autonomia escolar és una qüestió que és considerada com una de les palanques de canvi més importants en el context dels debats internacionals sobre educació. Però, fins a quin punt l'autonomia escolar està vinculada o no als resultats escolars? Ha quedat acreditat en diverses ocasions a través dels estudis PISA que aquells sistemes on l'autonomia escolar és més elevada, produeixen finalment millors resultats.

Per tant, és veritat que existeix una evidència internacional que acredita que l'autonomia és important, però no tenim tanta evidència que ens digui "si apliqueu polítiques adreçades a incrementar l'autonomia dels centres en un entorn on les escoles no són autònomes, millorareu els resultats". Perquè una cosa és dir "mira, les persones que viuen molts anys, quan es moren tenen una taxa baixa de colesterol", i una altra cosa molt diferent és dir "tu que tens colesterol, te'l reduirem, i viuràs molts anys".

Són dues coses diferents. T'has mort molt tard perquè, entre altres coses, tenies una taxa de colesterol baixa, però això no m'explica a mi què carai he de fer per tenir la taxa de colesterol baixa, que és una qüestió de dieta, d'exercici, i de qui sap què més. I això és el que tenim a hores d'ara: sabem que l'autonomia està vinculada als resultats, de la mateixa manera que sabem que la gent que es mor molt tardanament té índexs de colesterol baixos, però no sabem exactament què hem de fer a les escoles perquè els baixi el nivell de colesterol.




Ni tampoc sabem si l'autonomia és bona per a tothom?

Certament. Està per veure quins són els efectes paral·lels que determinades polítiques d'autonomia escolar poden tenir en contextos on l'equitat està en entredit. Sembla raonable que en aquests contextos algú pugui dir "mira, com que nosaltres tenim un problema de diversitat patent en la qualitat de les escoles, ens interessa mantenir un control centralitzat per garantir no només que tothom obté la mateixa *ració* d'educació, sinó que a més podem jugar amb les palanques per fer polítiques compensatòries. I ho podem fer durant cinc, deu o quinze anys. En el moment en què tinguem estable aquesta




situació, podem obrir les vies a l'autonomia perquè sabrem que els centres estan en una situació més homogènia”.

 **Catalunya es troba en un d'aquests contextos en què l'equitat pot quedar en entredit si s'apliqués una política de major autonomia?**


A Catalunya tenim una tensió recent, molt més intensa que a altres països, que és la tensió de la immigració. Jo que visc a París, quan veig els nanos que surten de l'escola, de tots colors, no puc dir "mira, una escola amb molts emigrants". No ho puc dir, perquè són francesos i els seus pares poden ser francesos, el que passa és que tenen colors diferents. Aquí, en canvi, pots dir, "mira, quants colors que hi ha l'escola, quants emigrants". No crec que cap altre país del nostre entorn més immediat hagi viscut tan recentment i amb tanta intensitat el fenomen migratori a l'escola. Així que, en aquest context nostre particular, l'autonomia escolar podria enfortir les escoles que van bé i acabar de demolir les que van malament o les que tenen més problemes. Posem-nos en el cas concret d'un mestre d'una escola del Raval, que cobra el mateix que un mestre d'una escola de Sant Gervasi, tot i que la feina que fa

no té res a veure. Llavors vas al del Raval i li dones autonomia, molt bé, sí, però és que en realitat li estàs transferint el problema, perquè l'estàs sobrerresponsabilitzant sense donar-li més recursos per exercir aquesta responsabilitat, i sense donar-li una situació de partida equivalent al que està a Sant Gervasi.

 **Per tant, l'autonomia pot afavorir el progrés educatiu, però calen mecanismes per garantir l'equitat.**

Això mateix. De fet, una vegada vaig fer un treball on intentava acreditar, precisament, el paper de *buffer* que podien fer els municipis en aquest sentit. I, d'altra banda, també cal posar les expectatives justes en el procés d'autonomia: és cert que sembla un mecanisme de millora, però encara no he conegut ningú que m'hagi dit "és que m'han fet una reforma d'autonomia escolar espectacular".

Normalment són reformes multidimensionals les que donen lloc al progrés educatiu, de les quals l'autonomia n'és un component.

 **Una altra qüestió en l'agenda, lligada a l'autonomia escolar, és el sistema de rendició de comptes.**



És importantíssim, però anem a pams. La pressió avaluadora sola només provoca tensió i desencís, i no ens porta enlloc. És com si, tornant a la metàfora mèdica, anessim al metge i et digués "tens colesterol, aquí tens 100 euros per fer-hi alguna cosa". D'acord, està molt bé, però esperes alguna cosa més. Jo diria que no n'hi ha prou, perquè l'avaluació no és una finalitat en ella mateixa, sinó que és un mitjà per diagnosticar on s'han d'adreçar singularment les actuacions públiques. De la mateixa manera que quan et fan una revisió mèdica a partir dels 50 anys et diuen "miri, vostè té això i allò, i per tant farem això i allò altre", la pressió avaluadora només té sentit en un cicle que, al final, permet donar el suport a mida que es requereix en cada situació. Si no hi ha aquest suport, tota la piràmide de la confiança en la relació s'enfonsa. Si heu parlat amb mestres darrement, haureu comprovat que això és el que passa cada vegada que es publiquen les avaluacions: "un altre que ve a donar-nos castanyes dient que el sistema és mediocre, sense que ens diguin què hem de fer ni quin suport tenim per arreglar-ho". Per tant, com a primera qüestió, qualsevol sistema d'avaluació sense suport al darrere condueix al desastre.




És millor un sistema d'avaluació que rendeixi comptes a una autoritat educativa centralitzada, o és més convenient un sistema en què els resultats de les avaluacions són públics i les famílies poden prendre decisions d'elecció del centre dels seus fills en conseqüència?

Jo crec que el debat sobre si l'avaluació ha de ser pública o ha de ser privada obeeix a una lògica que no està necessàriament vinculada a la millora. En teoria, si fem els resultats públics –per cert, no fa gaire s'han publicat els resultats en matemàtiques i llengua de totes i cadascuna de les escoles d'Estats Units– el que fem és enfortir el missatge que les escoles són diferents i que el públic té dret a decidir. Però algú et pot dir, esteu utilitzant l'evidència per recordar-me que sóc un pobre desgraciat que viu al Raval, i dir-me: "escolti, no només és vostè pobre i és immigrant, sinó que, a més a més, ves per on, l'escola a la que va és la pitjor on podia anar". Home, això no em dóna a mi mecanismes de canvi i l'únic que puc fer com a pare és dir "vull que els meus fills vagin a aquella altra escola!". Per tant, a mi em sembla que això es situar el debat en un nivell inapropiat, a no ser que algú cregui veritablement que el




mercat ho resoldrà. Jo, en aquest àmbit, no ho crec, crec que això farà molt més mal.

Ara, és veritat que hi ha d'haver un retorn d'informació individualitzat, i que aquest retorn ha de ser posat a mans de la comunitat educativa, la qual cosa és molt diferent de veure a *La Vanguardia* el rànquing de centres de Barcelona ciutat. No sé si m'explico. Jo com a pare de família tinc el dret de saber com està la meva escola, i ho vull saber, però no tinc per què saber si l'escola del costat és millor o pitjor, ni tinc per què introduir-me en un debat de com puc canviar el meu fill d'escola en un context de lliure mercat. Però he de tenir aquesta dada, perquè sense aquesta dada no puc exercir, en un context d'autonomia escolar, les accions necessàries per acompanyar els processos de millora. No oblidem, tampoc, que en contextos molt depressius, els pares i les mares de família poden no estar ni qualificats ni interessats a participar en aquesta discussió. I per tant, hi ha un paper novament molt important de les polítiques d'acompanyament a les famílies i també una responsabilitat pública de suplència en aquest sentit.

 **D'altra banda, es faria estrany que la informació fos totalment pública si no hi ha, al mateix temps, llibertat d'elecció de centre.**

El missatge "t'informo que la teva escola és del pitjor que hi ha, però és la que et toca" és ben galdós...

Potser sí, però si anem als grans sistemes públics, per exemple als països nòrdics, on la gent pot canviar els seus fills d'escola, els percentatges de gent que canvia són extremadament baixos. Per què? Perquè la percepció social sobre les diferències entre les escoles no fa pensar ningú que això sigui un problema. Ara bé, aquest no és el cas de França o d'aquí. A França, ho haureu llegit més d'una vegada, la gent continua fent trampa –suposo que aquí també es deu fer– per tal d'empadronar el nen amb la tieta o amb qui sigui per poder anar a una millor escola. Però jo crec que s'està pervertint el debat sobre l'avaluació barrejant-lo amb el de la lliure elecció de centre, penso que són dues històries diferents.

 **Finalment, a nosaltres ens agrada dir que si no hi ha més avaluacions no és només per falta de dades ni de gent que les sàpiga fer anar, sinó sobretot per falta de preguntes. Si haguessis de posar sobre la taula dues preguntes de les quals no en saps la resposta i que et semblin particularment rellevants en aquests moments, quines serien?**



La primera seria: quines polítiques de suport a les famílies poden tenir un impacte positiu sobre l'escolarització dels infants? Això jo ho voldria saber internacionalment, a través d'experiències que hagin fet fundacions o organitzacions sense ànim de lucre. M'ho pregunto perquè me n'adono que aquesta articulació família-escola és capital i, en canvi, la gent que ens dediquem a educació ens mirem molt el melic, i no ens adonem de la importància que tenen les altres esferes de la vida de l'infant, i com n'és determinant la família. I, a la vegada, és un tema molt conflictiu perquè no és fàcil definir quin és el límit que ha de tenir la intervenció pública en aquestes esferes.

La segona qüestió que trobo que també és molt important és com compatibilitzar un escenari de crisi econòmica amb el que podríem anomenar la pervivència de les polítiques públiques en educació de llarg recorregut, és a dir, aquelles polítiques que garanteixen el desenvolupament del sistema educatiu en general. Jo que visc a França he vist com, en un context de greu recessió econòmica i amb una reducció severa de la despesa pública a diversos anys vista, el sistema públic és capaç de tirar endavant nous reclutaments de docents. Això m'interessa moltíssim.

Nosaltres estem a punt de publicar a la UNESCO ara un treball sobre els efectes de la crisi econòmica en els dotze països més pobres del món. I és esfereïdor. Però no estic convençut que necessàriament la crisi econòmica signifiqui que hi hagi d'haver menys diners per a l'educació, jo sóc dels que pensa, potser des d'una perspectiva massa optimista, que al contrari, que és una oportunitat... però em falten les evidències.

