

El cost de l'excel·lència en educació. Consideracions en temps de crisi

Enric Roca i Casas

Coordinador general d'Edu21 (www.edu21.cat), pedagog i professor de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB

Introducció

Després d'un llarg període en què, en el nostre país, parlar d'excel·lència en educació era considerat poc més que un sacrilegi pedagògic, ara, a poc a poc, es va imposant de forma transversal en el discurs polític i en l'educatiu la idea que sense excel·lència, sense uns resultats de qualitat en tots i cadascun dels components que conformen el nostre sistema educatiu, Catalunya no se'n sortirà. No se'n sortirà, vull dir, com a país capdavanter, innovador i competitiu, en el marc de la globalització i en un temps, a més, marcat per una important crisi econòmica.

Però no n'hi ha prou de parlar-ne, cal passar a l'acció. Per a transformar una realitat primer s'ha de reconèixer que la que existeix no és prou bona o satisfactòria o que, almenys, és significativament millorable. En aquest sentit, creiem que la societat catalana comença a ser conscient que el seu sistema educatiu no va prou bé. Tots els indicadors internacionals, de l'àmbit espanyol i del nacional així ho confirmen. No hi valen més excuses. O Catalunya fa un esforç multidimensional per aixecar el llistó de la qualitat del seu sistema educatiu o les noves generacions no podran competir satisfactòriament al costat dels altres pobles veïns i amb aquells amb qui compartim un mateix context socioeconòmic i cultural. Un sistema educatiu que no valora l'excel·lència és un sistema caríssim i, si això resulta vàlid sempre, en temps de crisi encara esdevé més insostenible i paradoxal.

L'oblit del treball, del talent i de l'excel·lència

Obres recents d'autors com Gregorio Luri ja es permeten afirmar sense embuts que ens «cal educar en l'estima incondicional de la feina ben feta, del desig de superació personal i d'emulació dels millors» (*L'escola contra el món*, pàg. 128). Efectivament, ja toca poder compaginar el noble objectiu de l'equitat del sistema, de la seva funció compensatòria de les desigualtats derivades de l'origen social, cultural i econòmic de les famílies desafavorides, amb la no menys noble tasca d'esperonar i fomentar al màxim el talent, tots els talents potencials, de cadascun dels alumnes. Sabem perfectament que els dos objectius poden ser compatibles. Models com el de Finlàndia així ens ho han posat en relleu en els informes comparatius internacionals. L'equitat i la qualitat no són excloents. Tot depèn de com s'organitzi el sistema, dels recursos que s'hi destinin i de la forma en què s'apliquin. I en això, en l'eficiència dels recursos que s'inverteixen en el sistema educatiu català, hi tenim encara molt a aprendre i a corregir. De l'Informe PISA també es pot deduir que potser per la magnitud dels recursos que hi estem destinant aquests no estan tenint els resultats que podríem esperar.

Quan afirmem que la concepció educativa a casa nostra ha pecat en les darreres dècades d'un oblit del treball no volem dir que no s'hagi treballat a les escoles, tampoc que els alumnes no hagin fet moltes activitats vinculades als objectius i continguts propis del currículum. No caurem en aquesta crítica fàcil i simplista. L'activisme pedagògic propi dels valors que l'Escola Nova representava quasi mai fou interpretat a Catalunya com un *laissez faire* o un rendiment incondicional a l'espontaneïtat de l'infant. Qui fa la crítica en aquestes termes és imprecís i injust. L'activitat del nen en l'aprenentatge es concebia com un element essencial per a donar rellevància a aquest aprenentatge, perquè es solidificués millor en la memòria i formés part activa dels processos de raonament del noi o noia. Quasi mai no es plantejava com un *entreguisme* pedagògic a la lliure voluntat de l'infant. Tanmateix, l'activisme i l'aprenentatge és una cosa, i el conreu de l'esforç, la voluntat i l'ambició que representa assumir el treball com un valor de vida i, per tant, també propi de la vida escolar, n'és



Un sistema educatiu que no valora l'excel·lència és un sistema caríssim i, si això resulta vàlid sempre, en temps de crisi encara esdevé més insostenible.

una altra i, molt sovint, absent dels projectes educatius dels nostres centres d'ensenyament i dels discursos pedagògics imperants.

Què volem dir quan afirmem que cal assumir el valor del treball a l'escola? Simplement, percebre que molt bona part de les activitats que es proposen a l'escola requereixen sacrifici, constància, esforç, continuïtat, una certa aposta optimista dels resultats que s'aconseguiran, un exercici de posposar la satisfacció i el plaer per al final, per a la culminació d'un camí en què, sovint, cal romandre en un desig ajornat o, si més no, plantejat a terminis. No tot ni tothora pot comportar satisfacció en la vida escolar, en els espais de treball escolar. Això no vol dir que les metodologies didàctiques que fem per a transmetre els continguts escolars hagin d'incentivar només l'esforç i el sacrifici, evitant els moments de satisfacció que comporten les petites i constants fites assolides en un camí *coparticipat* de compromís i d'autoexigència. Tots sabem que allò que ofereix una més gran satisfacció és el que ens ha costat d'assolir. I aquest és l'autèntic aprenentatge de vida que l'escola ha d'ajudar a anar construint en els infants. Ens cal, però, la introducció decidida i sense complexos de la moral del treball. Ara bé, aquest compromís amb el treball s'ha de constituir pedagògicament des del significat funcional i pràctic de la feina, de la realització de coses útils que preparin, precisament, pel món del treball i no des de la simple retòrica teòrica.

Un altre aspecte important vinculat a l'àmbit del treball, de la constància i del resultat, és el del talent. El talent no entès com aquella capacitat exclusiva d'uns pocs alumnes tocats per la genètica o «l'esperit dels déus» que fa que excel·leixin per sobre de tota la resta dels seus companys. El talent no és cap excepció. El talent com a potencial per a exercitar de manera òptima i fins i tot creativa en un àmbit determinat, aquest talent o talents, potencialment el posseeixen la immensa majoria dels escolars. Ara bé, tal com hem dit en un altre lloc, el nostre sis-

tema educatiu no està concebut per a reconèixer aquest talent. No ha estat pensat, ni organitzat, ni avaluat per a això (E. Roca: *Eduquem potenciant el talent a Butlletí Edu21*, 2008b). I per aquest motiu fracassa estrepitosament quan ha de diagnosticar els talents diversos que posseeixen els alumnes, quan ha de preparar i ajustar una adaptació curricular vinculada a les aptituds talentoses dels estudiants, de les seves diverses aptituds (musical, física, emocional, lingüística, matemàtica, etc.). A més, el nostre sistema educatiu no sap què fer-ne quan descobreix aquests talents i tampoc no es preocupa d'esbrinar si hi ha aptituds soterrades. En definitiva, entre el 30% de fracassats escolars que el sistema produeix oficialment (alumnes sense Graduat en Educació Secundària Obligatoria) es calcula que hi ha un 20% de nois i noies d'altas capacitats (amb superdotació i talentosos) i, en la immensa majoria, portadors d'uns talents no descoberts o bé ignorats i frustrats pel mateix sistema educatiu. I això és molt greu per a una societat que es vol construir com a avançada, en una societat altament tecnològica i globalitzada. Senzillament, no ens ho podem permetre. A més, en temps de crisi resulta pura insensatesa, atès que «en l'actual conjuntura de crisi econòmica (...) cal transparència ideològica, claredat estratègica i habilitat tàctica en definir polítiques de gestió de talent» (Salvat i Marcet: *Polítiques de gestió de talent a Paradigmes*, n° 1 (2008); i J. M. Servitje. *El model danès d'Estat del Benestar a Estudi del benestar als països escandinaus*. Centre d'Estudis Jordi Pujol (2005).

Si no es reconeix el talent en una matèria o habilitat concreta, menys encara es valora l'excel·lència pròpia dels alumnes de superdotació. Aquests, molt sovint, són vistos més com una molèstia pel sistema que no pas com un tresor que cal conrear i cuidar com a font d'irradiació de l'excel·lència per a la resta de companys. Lluny d'això, el sistema educatiu se sent incòmode amb aquest tipus de diversitat. Sol ser molt poc destre a l'hora d'adaptar els currículums, les mesures organitzatives, didàctiques i docents davant les necessitats que presenten aquests alumnes. Tampoc no se sol aprofitar aquest potencial talentós a l'aula ni utilitzar-lo per a organitzar grups de treball heterogenis, en què els estudiants amb superdotació o molt talentosos en una matèria tinguin l'oportunitat d'ensenyar i cotutoritzar companys que necessiten ajut en



L'equitat i la qualitat no són excloents. Tot depèn de com s'organitzi el sistema, dels recursos que s'hi destinin i de la forma en què s'apliquin.

una àrea o àrees determinades. També que els alumnes d'altres capacitats en els àmbits acadèmics puguin agrupar-se amb alumnes no talentosos en les matèries més acadèmiques, però sí potser en altres camps (activitats esportives, d'interacció personal i social, creatives, d'habilitats manuals, etc.), situació en què aquests altres estudiants assumiran el rol de monitors o guies per a aquells alumnes amb superdotació per a les àrees més acadèmiques, reportant-los beneficis personals i emocionals.

En definitiva, és hora de recuperar una escola que es posi al servei del treball, del talent i de l'excel·lència, i que es marqui com a fita la màxima qualitat dels resultats dels seus alumnes, de tots ells, siguin quines siguin les condicions d'arribada al centre (la seva motxilla) perquè puguin arribar al màxim de les seves possibilitats, i fer-ho sense haver trobat cap mur imposat des de l'escola, ni per raons curriculars, ni organitzatives, ni encara menys per un plantejament ideologicopedagògic. Hem de canviar de paradigma educatiu i passar d'una època, potser necessària en què he tingut primàcia l'esforç per no reproduir desigualtats, per a passar a una etapa més madura en la qual puguem assumir que les desigualtats de raó social, econòmica i cultural s'han de combatre des de l'escola, sí, però que s'ha de fer des del reconeixement, també, de la diferència. Hem de dotar el terme «diferència» de la mateixa connotació positiva que hem donat al concepte de «diversitat». Si diem que tots els nois i noies són diversos, per què no podem dir que són diferents, que no són iguals i que, per tant, requereixen oportunitats iguals però plantejaments pedagògics diferents. La diferència no ens ha de fer por; la injustícia, a partir d'un tracte *igualitarista* i impersonal, sí.

El cost d'assumir l'esperonament de l'excel·lència en educació

Un sistema eficient sempre és més barat que un sistema ineficient. El fet que ara ens plantegem com a objectiu nacional un sistema educa-

tiu d'excel·lència no vol pas dir que hagi de ser, i menys en temps de crisi, un sistema insostenible. El primer que cal esbrinar i posar negre sobre blanc és el cost que comporta l'actual sistema, aquest que assoleix un determinat llinard d'equitat (també discutible) en els resultats, encara que, potser, al preu d'un escandalós i insostenible índex de fracàs per sobre del trenta per cent. Aquest índex representa un cost caríssim per al país, per a la seva gent, per la seva ambició i projecció nacional.

El que cal que ens preguntem seriosament és si allò en què estem invertint més recursos econòmics, docents i d'esforç d'administració i de gestió és també allò en què millors resultats obtenim, si els comparem amb la situació de partida. Molt temem que la resposta seria negativa en una bona colla dels projectes i de les «prioritats» definides pel Departament d'Educació i pel govern en general. Per exemple, en el tema de la formació permanent, els beneficis o la transferència del coneixement obtingut s'ha pogut validar en un benefici clar dels projectes de centre, de l'actuació a l'aula? El mateix ens podríem preguntar de la globalitat del Programa LIC, de la implantació de la sisena hora, etc. ¿Són rendibles el volum de despesa, els costos, amb relació als resultats obtinguts? Qui en fa un balanç rigorós, d'això? Qui ret comptes al contribuent amb transparència?

Igual que, per exemple, «els danesos no veuen el seu Estat del Benestar com un cost, consideren que és una inversió pública que genera llocs de treball, riquesa i una sèrie d'elements intangibles que valoren positivament» (Servitje, 2006), així mateix nosaltres quan mencionem el cost de l'excel·lència en educació ho hem de percebre com una gran inversió per al futur, una inversió necessària i profitosa, com una aposta per fer de Catalunya un país capdavanter, per sortir de la mediocritat. Això, qualsevol país que vulgui excel·lir, només ho pot fer a base d'orgull nacional com a energia i utilitzant com a motor el seu sistema educatiu i formatiu. A Finlàndia «una identitat cultural i un sentiment nacional fort sembla que són components essencials del model finlandès de la societat de la informació» (Castells i Himanen, *La societat de la informació i l'estat del benestar: El model finlandès*, 2003) i, per tant, del seu model d'Estat del Benestar i del mateix sistema educatiu. Els danesos també posseeixen «un fort sentit de resistència, d'orgull nacional i de fortalesa so-



Ens cal la introducció decidida i sense complexos de la moral del treball.

cial» (Servitje, 2006, pàg. 32), a més de guiar-se per les denominades quatre «e»: eficiència, efectivitat, economia i equitat. Podem assumir nosaltres aquestes quatre «e»? Si hi ha alguna possibilitat que s'insereixin algun dia en el cos social català, abans potser hauríem d'intentar-ho en el nostre sistema educatiu perquè sense escoles eficients, efectives, econòmiques, equitatives i excel·lents no tindrem una societat forta, competitiva i capdavantera. I potser sense orgull nacional tampoc.

En què considerem necessari invertir per a obtenir aquest tipus d'escola i de sistema educatiu que garanteixi l'excel·lència? Sense ànim de ser exhaustius destaquem els següents aspectes: 1) La formació del professorat. Ens cal una formació ambiciosa i exigent dels professionals de la docència. 2) La gestió d'aquest personal docent. Si no modifiquem profundament el sistema de funcionariat actual, difícilment assolirem cotes de màxima eficiència. 3) Canviar l'organització de les escoles tot vinculant un augment significatiu de la seva autonomia a un currículum que també, en un percentatge important, pugui ser gestionat des d'aquesta mateixa autonomia. 4) És necessari un sistema d'avaluació intern i extern eficaç, transparent i independent del poder polític. I 5) Un bon servei d'assessorament psicopedagògic que pugui diagnosticar i avaluar les necessitats educatives dels alumnes tan precoçment com sigui possible.

En els propers apartats veurem amb més detall cadascuna d'aquestes mesures que, segons el nostre parer, ens farien avançar cap a una major excel·lència del sistema i analitzarem alguns dels costos que suposarien.

Una formació del professorat excel·lent

A Finlàndia, el país europeu capdavanter a l'Informe PISA, el professorat té una formació acadèmica de cinc anys de durada, entra a la carrera amb una nota de tall de 9 i ha de passar unes proves d'accés en què, entre altres aspectes, ha de demostrar «ser capaç de fer una ressenya literària escrita correctament, dominar un instrument musical i

l'anglès» (EC: *Catalunya no és Finlàndia a Escola Catalana*, núm. 433, 2006). A més a més, aquests futurs professors també seran examinats de les seves destreses docents pràctiques, tant en el desenvolupament d'una classe a partir d'un tema determinat, com d'una altra des de la improvisació. Aquestes mesures són només una mostra de la distància que hi ha entre els sistemes de selecció del professorat entre el nostre sistema i el finlandès, i un exemple de la distància també de la consideració social envers l'exercici professional que han d'exercir amb els nostres fills. Hauríem de començar per canviar aquest element cultural que ens allunya de les societats veritablement avançades.

Volem que els mestres i professors catalans siguin autèntics líders d'excel·lència per a promocionar el talent en tots i cadascun dels alumnes? Si és així, si volem promocionar aquest rol de lideratge, ho hauríem de fer mitjançant accions formatives que es desenvolupin dins el mateix procés professional (*pràcticums* funcionals i compromesos al llarg dels estudis universitaris; període inicial de pràctiques d'accés a la funció pública amb anàlisis rigoroses de la seva gestió de lideratge a l'aula, etc.) o bé que reproduïxin les situacions professionals tan fidelment com sigui possible en els espais formatius. I això perquè considerem, juntament amb Mintzberg, que «és la persona dins la situació [el subratllat és nostre] que dona lloc al lideratge» (H. Mintzberg: «Desenvolupar líders? Desenvolupar països? Aprendre d'un altre indret» *VIA*, núm. 5, 2007). Aquest autor, citant Morgan McCall, de la Universitat del Sud de Califòrnia, afirma que el foment dels lideratges s'ha d'obtenir en activitats en les quals els aspirants hagin d'enfrontar-se a reptes professionals difícils i que això els permetria aprendre i desenvolupar noves habilitats professionals i de lideratge. Els aprenents a líders poden aprendre els uns dels altres o, en el nostre cas, dels mateixos col·legues professionals o dels companys d'estudi.

Per tot això, un canvi rotund de la formació del nostre professorat hauria d'incloure aquelles tècniques i ambients formatius que permetessin aprendre i entrenar competències professionals en acció, davant casos reals complexos, difícils i que constituïssin autèntics reptes professionals. I fer-ho partint d'oportunitats d'incidència en escenaris reals (escoles, centres educatius, etc.) o en simulacions en els centres d'apre-



Els danesos també posseeixen «un fort sentit de resistència, d'orgull nacional i de fortalesa social» a més de guiar-se per les denominades quatre «e»: eficiència, efectivitat, economia i equitat.

mentatge tan semblants com es pugui als ambients reals d'incidència professional, circumstància que possibilitaria la transferència dels aprenentatges. Això és possible, però ens cal un canvi de mentalitat en la formació de la professió d'ensenyant, sigui de mestre d'educació infantil, de primària o bé de professor de secundària o universitari.

O avancem en aquesta direcció en la política de formació del professorat, també en la de la formació permanent, o no podrem garantir uns índexs de preparació del nostre professorat que els faci excel·lir en la seva feina docent ni en el seu rol de lideratge del procés educatiu dels joves. Un sistema educatiu que promogui el talent i l'excel·lència no es pot bastir sense uns professors que exerceixin aquest lideratge de l'excel·lència. I aquesta és una competència que abans és necessari que l'hagin adquirit els mateixos docents en llur formació.

Una altra modalitat de gestió del personal docent

L'escola pública s'ha de regir per un model diferent del clàssic del funcionariat actual. Aquest model potser ha estat funcional quan s'havia d'expandir l'oferta pública d'educació per a donar cobertura a tot el país i a tots els sectors de la població catalana. Una vegada aconseguit el repte quantitatiu de l'escolarització universal i obligatòria fins als setze anys, potser ara ja va sent hora de replantejar-nos si aquest model serveix per al repte actual: per a assegurar un sistema de qualitat, un sistema públic i concertat excel·lent. Cal analitzar quin cost té ara continuar amb l'actual plantejament de l'organització i gestió del personal docent si pretenem realment accedir als primers llocs de l'excel·lència educativa, si volem contribuir de veritat a fer de Catalunya un país de qualitat.

El sistema actual basat en el funcionariat que és el propi de l'escola pública té les seves virtuts i els seus defectes, però aquests darrers,

en els moments actuals, representen una autèntica llosa a l'hora de garantir la gestió eficaç dels objectius propis d'un model educatiu de qualitat. Aquesta qualitat, normalment, es troba molt relacionada amb la capacitat de les escoles de liderar eficaçment els seus propis projectes educatius a partir d'un ampli grau d'autonomia. Una autonomia que resulta impossible si no hi ha un equip de direcció que lideri d'una manera clara i consistent el projecte, que no es trobi hipotecat pel favor rebut d'uns companys que li han atorgat la potestat de la direcció, però sota la constant advertència de la seva destitució si no s'exerceix respectant els interessos del col·lectiu docent; interessos a voltes més *gremialistes* que no pas al servei del mateix projecte educatiu de centre. Hi ha excepcions molt honroses però resulta evident que els equips que liderin els projectes de formació en l'excel·lència, i per a l'excel·lència, han de ser ells mateixos excel·lents. I els equips excel·lents no s'improvisen, ni normalment surten escollits de forma assembleària en claustres de col·legues.

Tampoc no resulten ja un cost assumible les prerrogatives que la funció pública comporta al prioritzar l'antiguitat com a principal mèrit per a rebre els incentius econòmics propis de la carrera professional docent. Així mateix, ja no són gaire defensables, en un model de qualitat del sistema, els mèrits que s'acumulen pels concursos de trasllats, per la mobilitat de tot tipus dins el sistema, etc., i que solen basar-se també, o bé en l'exercici de tasques directives dins del model gremial no *meritocràtic*, o en cursos o reconeixements de formació molt sovint desvinculats totalment del mateix projecte de centre, i dels temes de veritable interès i d'urgència pedagògica dels centres i sí, en canvi, molt sovint vinculats a temàtiques legítimes d'interès personal, però que estan al marge de la qualitat educativa de l'escola o de l'institut concret on exerceix professionalment el docent que rep aquesta formació. Aquest model té un cost elevadíssim, pel fet de no repercutir directament en la gestió dels problemes pràctics plantejats en les institucions. Per això, aquest tipus de formació resulta un autèntic malbaratament de recursos que encareix tot el sistema i el fa ineficaç.

Com canviar aquest model? Aquí caldria una gran valentia política per a combinar, potser en forma gradual, altres figures professionals do-



Els equips excel·lents ni s'improvisen ni normalment surten escollits de forma assembleària en claustres de col·legues.

cents no basades en el model clàssic de funcionariat. Cal assajar altres tipus de contractes amb l'administració dels centres públics i en els concertats que vinculin la carrera docent amb l'excel·lència dels resultats, amb la capacitat de formar equips, de gestionar eficaçment problemes específics, d'innovar pedagògicament i de fer-ho al servei de les necessitats concretes dels centres, és a dir, de les necessitats dels nois i noies. Per això, el resultat de millora dels alumnes (competències, coneixements, valors assumits) hauria d'esdevenir el principal indicador de qualitat del professorat. En aquest sentit, el cost estarà justificat en la mesura que el seu valor vingui determinat pel grau de canvi efectiu aconseguit en comparació amb la situació de partida d'uns nois i noies ben concrets, d'un centre i un projecte educatiu ben explícits i amb indicadors clarament avaluable i objectivats prèviament.

Nova organització de les escoles, nous currículums

Les escoles al servei del reconeixement i la promoció del talent requereixen un sistema organitzatiu que s'assenti sobre la seva autonomia de gestió i d'organització, per a poder-se adaptar a les característiques concretes del seu entorn immediat i dels seus alumnes. Cal confiar en l'autonomia curricular i en l'autonomia organitzativa. Aquesta confiança ha d'anar acompanyada d'un sistema propi i eficaç de rendiment de comptes.

Perquè les escoles funcionin com a organitzacions capaces de servir, al mateix temps, l'equitat i la qualitat, cal que siguin liderades per un equip de direcció que disposi d'un poder efectiu per a prendre les decisions que li permetin pilotar el projecte educatiu i, alhora, una organització al servei d'aquest projecte, lluny d'impediments i interferències burocràtiques.

En aquesta autonomia s'hauria d'incloure el poder decisor sobre el currículum, tot concebant-lo no tan sols com la llista de continguts a

transmetre, sinó com el conjunt d'elements que constitueixen i emmarquen el procés d'ensenyament i aprenentatge. Sense autonomia curricular no hi ha autèntica autonomia de centre i, per tant, projectes que puguin prioritzar el foment del talent i l'excel·lència dels alumnes.

Un sistema d'avaluació eficaç

L'avaluació, en un projecte de qualitat, resulta un element clau, imprescindible. Constitueix l'indicador principal a partir del qual valorar un determinat projecte educatiu i de centre. Ara bé, perquè aquest sistema sigui eficient i, per tant, tingui un cost rendible s'ha de poder configurar en bona part com a formatiu, és a dir, la seva avaluació ha de projectar les retroalimentacions necessàries per a possibilitar la correcció del rumb del projecte —en tots els seus aspectes— i no malbaratar recursos i accions.

L'avaluació interna ha de formar part del mateix projecte de centre i l'establiment dels indicadors a avaluar han de ser establerts, no tan sols per l'equip de direcció del centre sinó també per la inspecció educativa i els serveis tècnics de zona. L'avaluació externa, al seu torn, haurà de garantir l'eficàcia de tot el sistema, incloent-hi la mateixa avaluació interna. Per això ha d'estar dissenyada, *tutoritzada* i valorada per equips d'experts de reconegut prestigi en el camp de l'avaluació educativa i institucional, i clarament desvinculada del poder polític.

Servei d'assessorament psicopedagògic sensible al talent

Actualment, els equips d'assessorament psicopedagògic i altres serveis educatius actuen tenint com a principal objectiu facilitar a l'alumnat una adequada atenció a la diversitat per part dels centres educatius, els seus professionals, les seves famílies, etc. En el concepte d'atenció a la diversitat s'inclouen en primer terme els denominats problemes d'aprenentatge per part dels alumnes amb més dificultat per a aprendre, a banda dels que presenten una determinada minusvalidesa o necessitat educativa específica o especial.

Resulta lògic que allò que prioritzin aquests serveis siguin els alumnes amb més necessitats educatives derivades dels seus diversos handicaps o bé, fins i tot, aquells altres que presenten disfuncions en el

manteniment de la convivència del centre. Però aquesta prioritat no és incompatible amb fer valdre també els drets dels alumnes amb necessitats educatives derivades de les altes capacitats. Aquest tipus d'alumnes també requereix l'atenció d'especialistes per a poder diagnosticar el nivell de talent o el grau de superdotació de l'individu i, més important, per a poder ser guiats vers els alts resultats de què són capaços perquè «la superdotació no és rendiment, és potencialitat» (J. De Mirandés: *La educación de los más inteligentes* a B. Tierno, *La educación inteligente*, 2008). Tanmateix, deixant de banda la franja d'alumnes amb superdotació, hi ha un gran gruix de nois i noies que podrien rendir molt més del que ho fan i, fins i tot, excellir en diversos camps de l'aprenentatge, però resulta que tots, també els serveis educatius, tenen dificultats per a valorar el grau d'excel·lència o les potencialitats talentoses dels alumnes. Per aquest motiu caldria exigir una obertura de la mirada professional d'aquests equips. Seria necessari fer compatible l'atenció educativa preferent als alumnes amb més dificultats per aprendre, amb la d'aquells altres que també requereixen una especial atenció per possibilitar l'esclat de totes les seves potencialitats.

Els serveis educatius en general han de ser els grans impulsors d'aquest enfocament més global de les necessitats educatives, i els equips d'assessorament psicopedagògic, els referents concrets de l'atenció del talent i l'excel·lència del nostres infants i joves per a contribuir, eficaçment, a fer rendible el cost que per a la societat catalana té la seva inversió en educació.

En definitiva, en excel·lència, com en moltes altres coses, «no es tracta d'aconseguir resultats amb el mínim d'esforç possible, sinó d'asolir el màxim de resultats amb el màxim d'esforç invertit» (Roca, 2008b).